

Marcelo de Magalhães Cunha

**MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM
MÚSICOS DE ORQUESTRA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013**

Marcelo de Magalhães Cunha

**MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM
MÚSICOS DE ORQUESTRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão
Social em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas
Campos

Co-Orientadora: Profa. Dra. Silvia Parrat-Dayan

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha esposa, Cristina Machado de Azevedo, pelo apoio paciência, compreensão e ajuda direta que teve comigo nesses quatro anos de atividades do doutorado. Agradeço por suas opiniões pertinentes, por ter me ajudado na elaboração da qualificação e da defesa. Agradeço principalmente por seu carinho e amor. Sem sua presença e afeto eu não teria fôlego para terminar essa pesquisa.

Agradeço também a meu filho, Vinícius Bedeschi Costa Cunha, que como minha esposa, soube entender os momentos que não pudemos ficar juntos devido às atividades de estudo. Agradeço também por seu carinho.

A minha cunhada, Valéria Machado de Azevedo, que com muita atenção me presenteou com alguns livros de Piaget e Vygotsky.

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos, que desde o início me acolheu como orientadora e devido a sua competência, sabedoria e experiência soube fazer as mudanças necessárias no projeto inicial e dar-lhe o formato atual.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Silvia Parrat-Dayana, que mesmo morando fora do país conseguiu me fornecer as devidas orientações, principalmente com relação a Piaget.

Aos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG:

Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira, que me deu algumas pistas para desenvolver minha pesquisa e me introduziu no mundo apaixonante da psicanálise.

Prof. Dr. Eduardo Fleury Mortimer, que além de me introduzir nas teorias de Vygotsky, se prontificou a participar das bancas de qualificação e defesa; além de partilhar comigo o mundo da música.

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes, que me fez entender a diferença entre Piaget e Vygostky, sempre esteve disponível para todas as minhas perguntas e dúvidas, e também se prontificava a participar das bancas.

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino, que me introduziu no mundo a psicologia comportamental, ajudou a entender Skinner, me orientou sobre a técnica do grupo focal; além de partilhar o mundo da música também.

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão, que mesmo por e-mail sempre se mostrou solícita a me auxiliar sobre estudos de metodologia da pesquisa.

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha, que como coordenadora geral do colegiado sempre se prontificou a atender as minhas solicitações.

Aos colegas desse curso, que mesmo nos poucos encontros trocamos experiências, conhecimentos e coleguismo.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, que com muita gentileza e competência sempre me ajudaram com todos os documentos e procedimentos: Ernane, Daniele e Rose.

Um agradecimento muito especial aos colegas professores da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), onde trabalho, com destaque pelo apoio direto e incondicional da Profa. Me. Gislene Marino Costa e Prof. Rogério Bianchi Brasil, que em suas gestões como diretores me deram todas as condições possíveis para realizar esse doutorado.

Outro agradecimento também muito especial aos músicos de orquestra que se prontificaram a se constituírem como sujeitos de pesquisa e a darem várias entrevistas, com toda a sinceridade, verdade e entrega possíveis.

RESUMO

A *motivação* se refere ao equilíbrio de estruturas afetivas ou emocionais, que propiciam a regulação dos esquemas mentais ou cognitivos. A motivação para o estudo e aprendizado da música erudita, conhecida também por música clássica, é um dos grandes desafios dos estudantes dessa área, visto que necessitam de esforços diários de concentração para as atividades não apenas físico-motoras do instrumento musical, mas para o entendimento da linguagem, da escrita e do desenvolvimento da memória. O principal objetivo desta pesquisa é investigar como músicos profissionais de orquestra se motivaram para o estudo e aprendizado da música erudita a partir das relações com as pessoas da família e escola de música. As publicações revisadas em educação musical abordam indiretamente a motivação, as analisam mais a partir da relação com o objeto musical e quando falam das inter-relações se focam mais nas pessoas da escola. Esta pesquisa se deterá em compreender como os aspectos afetivos e emocionais, advindos das inter-relações com as pessoas da família e também das pessoas da escola de música, contribuem para a construção da motivação para o aprendizado da música erudita. Foram adotados como referenciais teóricos a questão da *moral*, que auxilia na equilibrção dos *esquemas afetivos*, da teoria de Piaget, e a forma como a *mediação*, através dos outros, pode favorecer a construção do *sentido*, do ponto de vista de Vygotsky. Procurou-se compreender como alguns músicos de orquestra se motivaram para o estudo da linguagem musical e do instrumento a partir das inter-relações com pais, irmãos, colegas e professores. Foi realizado estudo de caso com seis músicos profissionais de uma orquestra sinfônica do Brasil, que relataram, através de entrevistas individuais e em grupo, como suas relações com as pessoas da família e escola, na época em que eram estudantes de música, despertaram ou não a motivação e como se construiu seu interesse para o aprendizado da música. Como os músicos entrevistados tinham diferentes nacionalidades foi possível observar também a motivação nesses diversos ambientes culturais e educacionais. Concluiu-se que todos acabaram por construir seus próprios esquemas regulatórios a partir das inter-relações vividas. Observamos que uns se motivaram através da família e/ou escola mais do que outros, com base em suas autorregulações e a partir da *equilibrção* dos esquemas afetivos e do *sentido* que as pessoas mais velhas, pais, irmãos, colegas ou professores representaram do ponto de vista moral para os músicos entrevistados. No contexto da educação musical os professores possuíam um importante papel não apenas na transmissão do conteúdo, mas como co-construtores da regulação afetiva e cognitiva, devido ao fato de simbolizarem pessoas da família, o que auxiliou no processo motivacional dos entrevistados.

Palavras-chave: Música, Músicos de Orquestra, Educação, Psicologia, Motivação.

ABSTRACT

Motivation refers to the balance of affective and emotional structures that provide the regulation of mental or cognitive schemes. Motivation for the study and learning of erudite music, also known as classical music, is one of the great challenges posed to students of this area, due to the daily efforts and concentration required by the activities, both the physical motor ones involved in learning a musical instrument, and those involving the understanding of the language, writing and memory development. The main goal of this research is to investigate how professional orchestra musicians have found motivation for the study and learning of classical music in their relationships with people from their families and music schools. The revised publications regarding musical education approach motivation indirectly, analyzing it more from the relationship with the musical object, and whenever dealing with interrelationships are more focused on those established with school people. This research will concentrate to understand on how the emotional and affective aspects, resulting from the interrelationships with family as well as school peoples, contribute to the construction of motivation for classic music learning. As theoretical referentials, I have used the question of *moral principles*, that helping the equilibration of *affective schemes*, as in Piaget's theory, and the way *mediation* through others may favor the construction of *sense*, from Vygotsky's point of view. The attempt was to understand how some orchestra musicians found motivation for the study of musical language and instruments from the interrelationships with parents, siblings, schoolmates and teachers. Case studies of six professional musicians of one of Brazil's symphonic orchestras who stated through individual and group interviews how their relationships with family and school people, at the time they were music students, awakened or not their motivation, and how their interest in music learning was built. As some of the interviewed musicians were of different nationalities, it was possible to observe motivation in diverse cultural and educational environments as well. The conclusion was that all of them ended up building their own regulatory schemes from the interrelations experienced. We observed that some found motivation through family and/or school more than others, based on self-regulation and from the equilibration of *affective schemes* and the *sense* that older people, parents, siblings, schoolmates or teachers represented from the moral point of view to the interviewed musicians. In the musical education context, teachers play an important role not only as content transmitters, but also as co-builders of affective and cognitive regulations, due to the fact that they symbolize family people, a fact that helped in the motivational process experienced by the interviewed musicians.

Key-words: Music, Orchestra Musicians, Education, Psychology, Motivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
 CAPÍTULO 1	
DISCUSSÕES TEÓRICAS	19
1.1 A Psicologia e a Educação Musical em Algumas Publicações Brasileiras	19
1.2 Procurando Conciliar Piaget e Vygotsky	41
1.3 Alguns Aspectos da Teoria Interacionista de Piaget	43
1.4 Alguns Aspectos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky	56
 CAPÍTULO 2	
MÉTODO, SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA	64
2.1 O Estudo de Caso	64
2.2 A Análise de Conteúdo	69
2.3 As Entrevistas Individuais	75
2.4 O Grupo Focal	78
2.5 Os Sujeitos de Pesquisa	81
2.6 A Pesquisa de Campo e o Campo de Pesquisa	83
 CAPÍTULO 3	
RELATO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	88
3.1 Relato e Análise da 1ª Fase de Entrevistas (Entrevistas Individuais)	88
3.2 Relato e Análise da 2ª Fase de Entrevistas (Grupo Focal)	148
 CAPÍTULO 4	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	200
4.1 A motivação através das inter-relações na família e na escola	200
4.2 Motivação por relações heterônomas e respeito unilateral	207
4.3 Motivação pelas relações de afeto e morais específicas dos pais	210
4.4 Motivação pelas relações de afeto e morais na escola	211
4.5 Motivação (e desmotivação) pela competição relacionada à questão da performance musical	212

4.6 A motivação através da auto-regulação.....	214
4.7 Motivação por questões de gênero, idade, nacionalidade e instrumento musical.....	215
CONCLUSÕES.....	217
REFERÊNCIAS.....	221
ANEXOS.....	225

INTRODUÇÃO

A ideia de tratar a *motivação* como objeto de estudo e pesquisa surgiu a partir da vivência do autor principal desse trabalho como ex-estudante de música. Dessa forma cabe um relato pessoal nesta introdução que, portanto, será realizada na primeira pessoa.

Durante meu processo inicial de formação musical passei por muitas dificuldades para aprender música, que em síntese se trata de, como diria Piaget, assimilar, acomodar e equilibrar a própria linguagem musical, o que equivale basicamente a assimilar as alturas das notas e os padrões rítmicos, elementos que tive dificuldades de lidar inicialmente. A questão do instrumento musical não era problema para mim, pois sempre tive facilidades com a coordenação motora. Porém, para se produzir música através de um instrumento se faz necessário apropriar-se da própria linguagem musical. Como minha área de estudo era a música erudita, também conhecida como música clássica, a precisão do entendimento da linguagem, expressão das notas e ritmos se faziam, então, extremamente necessários.

Diante de tal desafio, eu necessitava de uma boa orientação para minha formação musical inicial. As primeiras escolas e professores que tive em minha cidade natal eram as únicas referências que, na época, achava confiável. Porém, observava a facilidade com que alguns colegas se envolviam com as aulas, assimilavam o conteúdo, e, por outro lado, outros não. Percebia também que havia um movimento de música erudita na região e, assim, avaliava que se eu e alguns colegas estávamos com dificuldades para aprender música era por um problema particular nosso, pois, muitos aprendiam. No entanto, hoje, como músico profissional de orquestra e professor de música, eu posso avaliar as deficiências das escolas nas quais a maioria dos músicos de minha cidade se formou e a maneira como se expunham na época, do ponto de vista da performance, diferente da realidade de hoje na mesma cidade. Hoje avalio também que os primeiros professores e escolas que tive não foram tão bons para mim, para alguns colegas e nossas dificuldades, porque os docentes estavam prontos apenas para os alunos ditos “talentosos” e os que já tinham uma pré-formação realizada dentro de casa, ou seja, na própria família. No entanto, como a vontade de ser músico era muito grande, procurei insistir na formação profissional, mesmo diante das dificuldades que eram apresentadas.

Naquele tempo, nos anos 1980, quando algum estudante apresentava uma dificuldade de entendimento do conteúdo musical os professores diziam que era falta de estudo, de “jeito

para a música” ou mesmo “talento”. Como eu estava persistente, já na época me perguntava: o que era um “talento musical”? Adquire-se ou nascemos com ele? É inato ou se aprende? Como faço para obter “talento?”. Se for por uma questão de estudo não era problema, pois, eu e os colegas víamos a música como uma escolha e não uma imposição. Por outro lado, as respostas que eu obtinha no meio musical da época (professores, estudantes e mesmo músicos profissionais), na maioria das vezes, era que o talento não se adquiria, se nascia com ele, como se fosse um “dom”. Então, eu pensava: “Puxa vida! Se é um ‘dom’, e parece que não tenho, porque eu insisto em estudar música?”. Certamente a resposta não me veio de imediato, porque eu gostava tanto de música que não me conformava em desistir. Nessa minha insistência, algumas vezes estive realmente por parar com a música, mas aos poucos observava que alguma coisa eu aprendia e tinha muita facilidade motora em tocar um instrumento. Assim, o domínio da técnica instrumental compensava minha circunstancial desmotivação para o estudo da música e passei a me motivar por pequenas conquistas. Porém, não foi o suficiente, pois, novos desafios apareceriam e novos sentimentos de desistência me assombravam.

Na época estava longe de mim pensar que um dia seria professor de música, pois, era difícil até ser um bom aluno; pelo menos nas expectativas dos docentes e colegas. No sentido do comprometimento com os estudos se podia dizer que eu era um bom aluno, porém, não conseguia um resultado para a compreensão das alturas das notas e dos padrões rítmicos, que eram avaliados por solfejos e ditados musicais. Como eu notava que alguns colegas que iniciavam comigo tinham uma facilidade maior do que a minha para tais solfejos e ditados, passei a investigar como compreendiam a música com tal destreza. Assim, comecei, sem saber, precocemente minha carreira de pesquisador em educação musical ao constatar que a maioria dos estudantes vinha de família de músicos ou eram incentivados dentro de casa a estudar música.

Bom, como eu não vinha de família de músicos e tinha uma grande de incentivo para estudar música – pois, meus pais e familiares não queriam para mim essa profissão – pensei: “É por isso que tenho dificuldades em aprender música!”. No entanto, depois de iniciada minha formação musical, já na graduação, eu continuava minha investigação inconsciente e descomprometida de professor de música. Então, pude presenciar alguns estudantes e pré-profissionais que também não tinham músicos na família e outros que também não tinham incentivos em casa e, mesmo assim, conseguiam estudar, compreender a linguagem musical e

a se sentirem motivados todo o tempo. Diante de tal fato, quis saber desses estudantes de onde vinha a tal capacidade, mesmo frente à falta de referência familiar, a *motivação* para estudar música. Assim, descobri que faziam aulas particulares com alguns professores de música, além da própria escola. A partir desse momento procurei também completar minha formação com tais aulas particulares, com professores que tinham uma formação pedagógico-musical mais atualizada e, dessa forma, comecei a vencer minhas barreiras para o entendimento da linguagem musical. Desse momento em diante considero que iniciei, de fato, a dominar a música e a me sentir mais seguro no ambiente de estudo e no pré-profissional também, pois, já tocava em uma orquestra jovem e na orquestra da universidade, pelas quais recebia bolsas mensais. Ou seja, necessitei de uma espécie de *personal education* para completar a formação da escola e para me sentir mais motivado ao estudo da música.

Porém, minha *motivação* não estava ainda totalmente regulada, para usar um termo da psicologia, e novos desafios continuavam a surgir. As apresentações solo nas escolas música iniciais e na graduação, conhecidas por *recitais*, sempre foram um desafio para mim e outros colegas. Alguns ficavam menos nervosos ao subir no palco sozinho com seu instrumento, mas a maioria tremia, assim como eu. Outros chegavam mesmo a entrar em pânico, acabavam por se traumatizar com a música e desistiam da atividade. Eu, como teimoso, insistia, porém não entendia porque tocar em recitais solo era tão penoso. Pensava com meus pressupostos: “Se a música é uma atividade agradável, que pode proporcionar interação das pessoas, por que o sofrimento em se apresentar para o outro?”. Para mim e muitos colegas apresentar-se em recitais solos, mesmo em ambiente escolar, era um sacrifício e não um prazer. A satisfação, eu via no rosto de alguns poucos eleitos “talentosos” e “gênios musicais”, que a comunidade da música erudita fazia questão de frisar que tal dom era realmente para poucos.

Mais uma vez novas perguntas surgiam: “Por que a maioria fica nervosa para se apresentar a ponto de se tornar um desprazer tocar para os outros?”. Então, deduzi, por meus próprios sentimentos, por minhas vivências e conversando com os colegas, que era por medo de errar e se mostrar inferior ao outro. Mais tarde, quando comecei de fato minha atividade de professor de música, entendi que tais sentimentos estavam ligados ao “não pertencimento” e “não reconhecimento”, que, no caso, se relacionam à comunidade da música erudita, e a uma questão de falta de ajustes afetivos e emocionais advindos das inter-relações com as pessoas da família em um primeiro momento e depois com as da escola de música. Tal situação, além de proporcionar desmotivação para as atividades escolares causava indisciplina por parte dos

alunos, que pode ser considerada como um sintoma da desmotivação e uma forma de chamar a atenção dos outros. Silvia Parrat-Dayán, especialista em Piaget, comenta sobre a falta de reconhecimento em ambiente escolar e como tal sentimento pode levar à indisciplina:

... a indisciplina na escola pode expressar, na realidade, alguma coisa para além do desejo de perturbar ou de ser indisciplinado. Às vezes, ela representa a dificuldade do aluno para ser reconhecido; outras, é a expressão dos maus-tratos que recebe ou dos problemas familiares (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 9).

Então, descobria aos poucos que uma coisa é a música como objeto estético, outra são as questões subjetivas envolvidas nas relações entre as pessoas com a música. Nesse ponto, observava que havia uma competição feroz nas escolas de música erudita, através da qual os estudantes queriam se mostrar como virtuosos e gênios musicais, não apenas no palco, mas no dia-a-dia. Tal comportamento era uma forma de se sentir incluído e pertencente a um meio, ou comunidade, através do domínio de uma habilidade, que, no caso da música, está aliada a uma performance e a uma conseqüente apreciação estética. Dessa maneira, a performance musical podia se tornar uma espécie de elemento sedutor do outro, porém, com risco às relações envolvidas, devido as competições. A competição, portanto, vinha das orientações pedagógicas dos professores e das escolas de música baseadas na mentalidade dos conservatórios, que nasceram juntamente com o ideal romântico e mítico da individualidade, virtuosidade, genialidade e perfeccionismo. O motivo pelo qual professores e alunos ainda agem dessa maneira, como observo no meio escolar musical atualmente, pretendo discutir um pouco na presente tese, e assim, contribuir para reflexões com relação à educação musical. No entanto, a historiadora da educação Eliane Marta Lopes pode nos adiantar um pouco do comportamento dos professores de um modo geral, que costumam herdar uma missão sagrada de serem modelo de perfeição e como as relações pedagógicas são morosas nas transformações educacionais:

Jornais e revistas transcrevem louvações e louvam – sobretudo em dias especiais como o “Dia do Professor/a” – um tipo de professor identificado com a mãe, com santos e santas e até com Jesus Cristo... se pretendemos capturar de que maneira a educação se articula com as mentalidades – conteúdo impessoal do pensamento, visões de mundo que incluem o afetivo, os sentimentos, as paixões, as sensibilidades – é preciso levar em conta a

lentidão com que se dão as transformações na área da educação. Tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções – muda lentamente, de alguma forma permanece e resta como pregnância (LOPES, 1998, p. 37-38).

Nesse sentido, a competição no meio escolar musical se tornou outro obstáculo e problema para mim e para muitos colegas. Na ausência da virtuosidade e genialidade, como se sentir motivado em um ambiente excludente e que elege preliminarmente quem está apto ou não a ser músico e, assim, com direitos ou não ao pertencimento?

Portanto, minhas reflexões, desde que iniciei minhas atividades docentes em música, se focaram em questões como: Por que cobrar perfeccionismo na escola inicial de música, visto que seria justamente onde se deve dar a oportunidade ao aprendizado pelo erro? Tais cobranças vêm mais dos professores ou dos alunos? Por que tal fenômeno ocorre mais no ambiente da música erudita, visto que não ocorre o mesmo com a música popular, como já constatei através da convivência com alguns desses músicos? Como se motivar para o estudo e aprendizado da música erudita se um aluno, por um lado, se apresenta com uma dificuldade inicial de aprendizado e a comunidade escolar, por outro, já lhe cobra perfeição e genialidade?

Como disse um professor do presente curso de doutorado: “Estamos sempre acertando as contas com nosso passado em nossas ideias de pesquisa”. Foi assim que a *motivação* para o estudo da música se tornou um objeto de estudo e pesquisa para mim. No entanto, restava saber a partir de qual ponto de vista eu abordaria tal questão. Percebi que o que mais me tocava na minha experiência de formação musical, e que percebia também nos meus ex-colegas, eram as questões interrelacionais; ou seja, a forma como nos relacionamos com as pessoas pode determinar nosso grau de motivação para o estudo da música. Faltava saber ainda quais pessoas eram essas e ao “rebobinar o filme” de minha história relacional durante o período de formação musical, assim como as lembranças de meus colegas, ficou muito claro que as figuras da família, focadas nos pais e irmãos, e da escola de música, nos colegas e professores, tinham um papel fundamental e tanto a família quanto a escola de música poderiam complementar uma à outra para a *motivação* ao estudo da música.

Como eu disse, a *motivação* com vista ao estudo e aprendizado de qualquer área de conhecimento pode ser abordada de diversos pontos de vista. No entanto, como se trata sempre da mente e das emoções humanas, envolve necessariamente a psicologia. A forma como a psicologia lida com a *motivação* depende da linha ou da epistemologia com a qual determinada corrente se relaciona. Os referenciais teóricos da psicologia podem envolver ou não as questões ligadas à educação e, propriamente, à pedagogia. Como a presente tese se insere no campo da educação musical, minha orientadora sugeriu adotar dois autores da psicologia que têm em seus trabalhos um grande envolvimento com a educação, que são Piaget e Vygotsky.

Necessitávamos ainda saber qual seriam o campo e os sujeitos de pesquisa. Mais uma vez a intervenção de minha orientadora descortinou uma possibilidade que estava na raiz de minha formação e impregnada no meu dia-a-dia como músico instrumentista de orquestra. Disse ela:

Por que você não pesquisa sobre os próprios músicos da orquestra em que trabalha atualmente? Por que não investigar como eles se motivaram para a formação erudita de músicos de orquestra a partir de suas relações com os familiares e as pessoas da escola de música? Você pode escolher algumas pessoas e entrevistá-las!

Assim, meu campo de pesquisa se tornou uma orquestra sinfônica e os sujeitos alguns músicos do próprio grupo.

A *motivação* para o estudo da música realmente é um dos grandes desafios dos estudantes da área de música erudita, visto que envolve também um grande esforço para a disciplina diária de práticas das atividades de estudo, de concentração e repetições de exercícios mentais e físicos-motores. De imediato a principal questão da pesquisa é que a *motivação* seria a principal ferramenta psicológica ou questão didática para o aprendizado e práticas das atividades dos estudos musicais.

Porém, o método tradicional do ensino da música, herdado da prática e da tradição dos conservatórios europeus do século XIX, principalmente do Conservatório de Paris, nos deixou uma pedagogia punitiva e exclusivista, no sentido de desconsiderar de imediato quem não se adapte ao seu modelo de ensino e, dessa forma, se apresenta inicialmente como

desmotivacional. Assim, elegem apenas os supostos talentosos e os consideram modelos a serem seguidos pelos demais. A maior parte das escolas de música que frequentei se encaixa nesse método tradicional e usavam de rigor desnecessário nas avaliações, visando ao perfeccionismo e ao virtuosismo, avaliava e se focava mais nos erros do que nos acertos dos estudantes. Portanto, esse caráter punitivo se transformava em um elemento desmotivador e a busca de um modelo do gênio musical em gerador de um ambiente emulativo. Dessa maneira, na minha perspectiva, o modelo conservatorial acaba por se tornar mais um desafio e possível obstáculo para os estudantes de música erudita.

Podemos nos indagar como, mesmo dentro desse modelo tradicional, muitos músicos se formaram e se tornaram profissionais. Mas resta perguntar também em quais condições educacionais e qual a qualidade profissional dos mesmos. É certo que hoje conhecemos famosos e consagrados músicos, no entanto, quantos foram alijados do processo em virtude de querer imitar ou reproduzir o modelo desses “gênios musicais”? Qual a devida qualidade dos que continuaram sua formação e se profissionalizaram querendo alcançar tal modelo? Quais os parâmetros de avaliação de um bom músico? Foi possível se tornar sujeito e criativo, de fato, em situações coercitivas e em função de imitar estereótipos e padrões?

Esse modelo da tradição europeia do século XIX mostrou-se extremamente tecnicista, desconsiderando o estudante como ser dotado de limites naturalmente humanos, principalmente nos aspectos que podemos chamar de emocionais e afetivos. O tecnicismo se revela na busca do músico ideal, do virtuose e do solista. Para tanto, a relação professor-aluno sempre se deu de forma particular, ou seja, apenas os dois dentro de uma sala de aula, sem contato com outros alunos e até mesmo sem uma vida sociocultural mais ampla. Essa metodologia parte de um professor/mestre dotado de uma fonte de conhecimento que deve ser depositado no aluno e este deve repetir ou treinar todas as informações técnicas e musicais sem nada questionar e com critérios heterônomos. Qualquer deficiência ou limite psicológico por parte do aluno é avaliado como falta de talento ou estudo, como já mencionei. Jean Piaget, em um texto que trata de evolução social e da nova pedagogia, diz o seguinte a respeito de uma educação tradicional: “A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral” (PIAGET, 1998, p. 111). Sobre o fato de encarnar a verdade moral podemos citar novamente Eliane

Marta, ao retratar os modelos de professores do século XVIII até a primeira metade do século XX, impregnados de identificação com santos, cristo e a figura da mãe (LOPES, 1998, p. 41).

A busca pelo músico ideal sempre foi uma meta dos conservatórios e nesse processo muitos alunos ficaram de fora, porque os elegeram “sem talento”. Tal avaliação normalmente é realizada através de um clima emulativo, propiciado nos momentos dos recitais, quando o melhor é o que erra menos. O foco avaliativo no erro em detrimento dos acertos certamente mexe com a autoestima dos alunos que, quando não desistiam, seguiam enfrentando suas *desmotivações*.

Portanto, o conceito e o culto ao talento, assim como a forma de avaliação dessa “qualidade”, tem legado alguns traumas nas crianças estudantes de música, principalmente em sua autoestima, conseqüentemente, como já dito, as desmotivando. O sentimento de *motivação*, de fato, seria a principal qualidade e ferramenta esquecida no ensino tradicional da música, que se foca na avaliação. Em um artigo, a educadora musical portuguesa Graça Mota afirma:

...testes disponíveis para a avaliação das capacidades musicais servem apenas a objectivos limitados e até ignoram muitos dos aspectos de que se reveste a musicalidade infantil. O facto de se basearem essencialmente ou em tarefas de discriminação de ritmos e alturas ou em exemplos de uma determinada cultura musical, restringe seriamente o seu potencial avaliativo (MOTA, 1999, p. 29).

Por outro lado, o início do século XX foi um período de grandes inovações nas várias áreas humanas e se caracterizou muitas vezes por rompimentos e oposições a modelos anteriores. Na psicologia e pedagogia importantes nomes, teorias e modelos surgiram como as de Édouard Claparède, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Na educação musical a mesma onda impulsionou reações ao modelo conservatorial e, então, alguns educadores musicais também propuseram novas teorias e métodos pedagógicos, o que poderia favorecer mais a *motivação* para o aprendizado e romper com um esquema punitivo e competitivo. Muitas escolas de música no mundo adotaram um ou mais desses modelos e, conseqüentemente, assumiram uma linha psicopedagógica que teoricamente favoreça mais a *motivação*. No entanto, as práticas de ensino tradicionais ainda permanecem de forma subliminar no dia-a-dia das escolas de música e como os novos modelos até hoje são experimentados, uma linha

psicopedagógica, em muitos casos, não fica clara. Portanto, a história do ensino da música até nosso século XXI nos aponta para certa deficiência na estruturação e em diretrizes psicopedagógicas mais definidas que motivem o estudante para o aprendizado.

Na própria Europa apareceram as primeiras inovações pedagógicas através de alguns professores de música. Esses professores iniciaram um processo de questionamento da pedagogia tradicional e na maioria dos casos propuseram novas metodologias com maiores possibilidades motivacionais. Assim, temos o caso do compositor e professor austro-suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que propôs um sistema chamado de *Dalcroze Eurhythmics*, no qual realizava experiências de expressão corporal e ritmo com objetivo de se integrar com a mente para criação musical. Segundo a fonoaudióloga e professora de canto, Diana Goulart (2010), Dalcroze avaliava que as crianças, através do ensino tradicional, aprendiam de forma mecânica e se focavam apenas na relação mente-partitura. Então, concluiu que faltava uma integração com o restante do corpo no processo de aprendizado. Em sua tese de doutorado, José Rafael Madureira (2008) diz que a metodologia tradicional encontrava-se em contexto da vanguarda artística novecentista na Europa. Quando Dalcroze foi de Genebra para Paris em 1884, portanto século XIX, lá encontrou a seguinte situação no ensino musical, nas palavras de Madureira: “Naqueles tempos, o ensino de música destinava-se a poucos eleitos que deveriam submeter-se à vaidade dos professores e à arbitrariedade de suas regras” (MADUREIRA, 2008, p. 46). Então, Dalcroze foi considerado um inovador que lutou contra a esterilidade do ensino musical tradicional, supostamente através de influências das inovações pedagógicas que teve das relações pessoais com Edouard Claparède.

Ainda de acordo com Goulart (2010), Dalcroze influenciou outros professores de música, como o húngaro Zoltan Kodály (1882-1967) e o alemão Carl Orff (1895-1982). Kodály tinha uma preocupação nacionalista, então usou das canções folclóricas húngaras para elaborar um método a ser implantado nas escolas públicas de seu país e alfabetizar musicalmente grande parte da população¹. Ele pensava que a música era também um suporte para o

¹No Brasil, mais ou menos no mesmo período (décadas de 1930-1940) e de maneira semelhante, Villa-Lobos, com o apoio do governo Vargas e também com ideias nacionalistas, implantou o Canto Orfeônico nas escolas públicas. Esse projeto envolvia grande número de participantes no canto coral e se integrava com a música folclórica brasileira. Mas modificou-se ao longo do tempo e não conseguiu configurar-se como um método. Ricardo Goldemberg, professor de música da UNICAMP, aponta que o fracasso do método deu-se em virtude de “... conotações de caráter políticos; a falta de capacitação pedagógica adequada, a falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada”. (GOLDEMBERG, 2010, p.).

desenvolvimento intelectual, emocional e moral. Organizou seu método para iniciar as crianças no canto coral com obras conhecidas e não usava partituras. O prazer vindo da facilidade inicial encorajaria a curiosidade para a escolha de um futuro instrumento e audição de outros estilos musicais. Kodály tinha uma concepção pedagógica clara e produziu um vasto material didático.

Já o compositor, regente e professor Carl Orff tinha uma formação ligada ao teatro, à literatura e à própria educação. Sua proposta era a integração da fala, ritmo, movimento, canção e dança. No centro de tudo estavam atividades lúdicas de improvisação, de trabalho do instinto e da imaginação; depois viriam elementos da grafia musical. Segundo Goulart (2010), o objetivo era “desintelectualizar” e “destecnizar” o ensino da música, acreditando que a compreensão dever vir depois da experiência, essa sim, a base do processo. Diana Goulart (2010) ainda reitera que Orff destinava seu método a todas as crianças e não buscava apenas os “talentos”. Cada uma deveria contribuir de acordo com seu potencial e sem clima de competição.

No entanto, o caso que de fato gerou uma pedagogia diferenciada e estruturada aconteceu fora da Europa. O violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki (1898-1998) construiu um processo revolucionário do aprendizado musical. Alguns autores chamam de Filosofia e outros de Método Suzuki. Apesar de criticado por seu método remeter ao empirismo, seu método hoje é adotado direta e indiretamente em várias escolas de música no mundo que pretendem adotar uma pedagogia mais moderna. A primeira experiência de fato ocorreu em 1945, na cidade de Matsumoto, no Japão, onde ele fundou a Escola da Educação do Talento². Sobre sua filosofia, o principal livro que nos deixou foi *Educação é amor: o método clássico da educação do talento*. Neste, uma das suas primeiras indicações é que “... não existe algo como talento musical intrínseco (talento musical inato)... Precisamos pesquisar como desenvolver talento através da educação... não é hereditário.” (SUZUKI, 2008, p. 19). Afirmo ainda que seu método não é para formar gênios e sim despertar potencialidades gerais a partir da música. Suzuki partia do princípio de que todas as crianças falam sua língua mãe com facilidade e a música poderia ser aprendida da mesma forma. A música, no caso, é um dos caminhos para a criança e o futuro adulto se descobrirem como cidadãos. A descoberta de

²Talento, no caso da Filosofia Suzuki, não se refere às habilidades musicais inatas ou herdadas, mas em sentido mais amplo, ao potencial que toda criança tem para a vida.

habilidades nos primeiros anos de vida é mais fácil, desde que o ambiente familiar, escolar e social a favoreça emocional e afetivamente. Nessa filosofia (ou metodologia) ele propõe uma vivência e aulas em grupos, onde as crianças se estimulam, desafiam e procuram evitar as competições. As aulas e apresentações em grupos caracterizam contraposições ao ensino individualizado da escola tradicional europeia. Porém, há momentos de aprimoramentos técnicos em algumas seções individuais. Em seu artigo *Suzuki: o método e o mito*, Fred Gerling salienta:

A aula em grupo é utilizada como motivação... As crianças começam como observadoras do grupo e aspiram integrá-lo. O grupo reforça o espírito lúdico da atividade e por desinibir a criança faz com que ela adquira confiança cada vez maior (GERLING, 1989, p. 48).

Outra ferramenta motivacional em Suzuki é a família. Os pais têm papel fundamental ao levar e buscar a criança na escola, ao estudarem juntos e criarem um clima musical em casa, como a audição de gravações. Através da afetividade dos pais também se procura motivar a criança. Gerling ainda comenta:

...crianças aos dois ou três anos têm a necessidade de imitar os pais nas suas atividades cotidianas... Suzuki pede que a mãe inicie o aprendizado do violino antes do filho. A motivação para o estudo do violino virá da observação da mãe pela criança e da sua necessidade de imitá-la, e não de uma imposição autoritária (GERLING, 1989, p. 52).

Com relação ao professor, o Método Suzuki o coloca também com papel semelhante ao dos pais. O educador necessita de uma lucidez para não pretender formar exclusivamente músicos virtuosos, mas através da música despertar habilidades para outras atividades da vida que, porventura, a criança venha a escolher. Trabalhos de forma lúdica também fazem parte do papel docente, principalmente no desenvolvimento das capacidades mnemônicas. A repetição dos exercícios, uma das bases de seu método, tem como finalidade aprimorar a memorização das obras musicais. Se por um lado a repetição parece não criar *motivação*, por outro fornece segurança e automação cinestésica. No entanto, a *motivação* será fornecida também na tentativa de trabalhar a intuição (Suzuki chama de *Kan*), que ele considera como uma “confiança adormecida”.

Tendo em vista tais questões, procuraremos investigar também, através das falas dos sujeitos de pesquisa, o pressuposto de que a metodologia tradicional não cria laços com a *motivação* no seu agir pedagógico e como, ao contrário, os métodos modernos tentam recuperar esse elemento de ordem afetiva e estrutural para o aprendizado.

Diante disso, lançamos as seguintes perguntas: o que motiva de fato os estudantes de música às práticas dos exercícios e estudos para o aprendizado de música? O que, ao contrário, desmotiva ou impede esse processo? A *motivação* está associada a uma habilidade? É de ordem pessoal ou coletiva? Ou seja, é inata ou depende das pessoas com quem se convive nesse processo (família, colegas e professores)? E as novas metodologias escolares, em oposição à tradicional, elas contribuem de fato para a *motivação*? Elas estão conseguindo se libertar das influências negativas da metodologia tradicional? Como, finalmente, os atuais músicos se motivaram para o estudo musical através das inter-relações?

Todas essas perguntas não serão necessariamente respondidas, mas nortearão o objetivo principal, que é saber como cada músico entrevistado se motivava para os estudos da música através da convivência com os familiares e pessoas da escola. Tentar decifrar a *motivação* nesses contextos: família e escola, através da revisão da literatura realizada, pode caracterizar o aspecto inédito desta pesquisa, assim como, gerar orientações psicopedagógicas para os cursos de música. Nesse sentido, outra justificativa para esse tipo de pesquisa é a importância de se investigar questões psicopedagógicas para o aprendizado musical hoje no Brasil. No contexto atual do ensino foi aprovada a Lei n. 11.769, do ano de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. No texto da Lei, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nos setores públicos e privados, a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular. Nesse aspecto, o resultado deste trabalho pode se tornar importante para coordenadores pedagógicos se orientarem para a elaboração do currículo de música também nas escolas normais.

CAPÍTULO 1

DISCUSSÕES TEÓRICAS

1.1 A Psicologia e a Educação Musical em Algumas Publicações Brasileiras

Para uma revisão da literatura sobre a educação musical relacionada com a motivação realizou-se uma investigação dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil, com o cruzamento dos temas psicologia da música, psicologia da educação, motivação, aprendizado, interacionismo/construtivismo e corrente histórico-cultural. Analisamos, então, publicações que abordam a *motivação* como objeto de pesquisa, de forma direta ou indireta, para o estudo e aprendizado das atividades musicais e optamos por dialogar com pontos de seus pressupostos ou hipóteses, referenciais teóricos, metodologia e mesmo conclusões. Escolhemos também debater e detalhar aspectos que de imediato não se relacionam com nossa pesquisa, mas que são importantes para manter o contexto de cada trabalho citado com a educação musical.

Tentamos primeiramente selecionar trabalhos apresentados nos últimos cinco anos, em função de já conterem uma revisão dos anteriores. No entanto, no exercício de abranger os tópicos salientados acima, fomos forçados a dobrar o prazo e a estender para dez anos, ou seja, nas publicações entre 1999 e 2009. Para encontrar autores que usaram como referencial a corrente histórico-cultural associada à psicologia da música, por exemplo, tivemos que recorrer a uma dissertação do ano de 1999, já que observamos como era raro o uso de tal referencial ligado à psicologia da música. A revisão se baseou no portal banco de teses da CAPES, da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), em alguns trabalhos indicados pela ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música) e em periódicos de algumas universidades brasileiras.

Uma observação importante é que parte considerável dos trabalhos tem origem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde parece haver um foco de pesquisas na área da psicologia da música, principalmente relacionado à teoria piagetiana. Nesse centro, a grande incentivadora e orientadora dos trabalhos foi a professora Esther Beyer, doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Hamburgo e que possui uma linha claramente

piagetiana. Já falecida, deixou uma contribuição forte na área da psicologia da música no Brasil.

A tese de doutorado mais próxima dos temas psicologia da música, aprendizado e interacionismo piagetiano, que é um dos nossos referenciais teóricos, é de Patrícia Fernanda Carmem Kebach, com o título *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo* (KEBACH, 2008). Defendida pela UFRGS, embora não trate especificamente de motivação, se assemelha a nossa, que também trata de interação social com vista ao estudo e aprendizado da música. Nessa pesquisa procurou-se verificar o modo de funcionamento e estruturação nas relações em grupos de adultos em situações de cooperação para compreender como os processos coletivos de aprendizagem musical contribuem para resoluções de problemas. Assim, a autora parte do pressuposto de que as trocas, com base nos princípios interacionistas, vindas de uma situação de aprendizagem coletiva e cooperativa, auxiliam na construção do conhecimento. Já em uma situação onde se estabelece assimetria nas relações, com favorecimento de prestígios, autoridade ou coerção, típica de ensino tradicional, o processo de aprendizado se encontraria frágil. Seus pressupostos se baseiam em sua experiência como educadora musical, quando encontrou, nos espaços de atuação, muitas fragilidades nas construções do conhecimento musical. Nesses ambientes ela salienta que predominava uma pedagogia tradicional, na qual normalmente se pré-seleciona os alunos que supostamente possuem predisposição musical, como afinação e precisão rítmica, por exemplo. Tal pré-eleição e valorização do chamado ‘talento musical’, conseqüentemente não elege, por outro lado, os não tão talentosos, que se sentirão incapazes para a música. Esses últimos podem adquirir bloqueios emocionais, desequilíbrio e, dessa forma, as relações de cooperação e interação se contaminam. Já, de acordo com nosso pressuposto, o apoio afetivo familiar, nesse caso, se constituiria como o mais importante elemento motivacional e de ‘blindagem’ para tais bloqueios e desequilíbrios. Portanto, a pesquisa dessa autora pretendeu refutar a tese do inatismo na área do ensino musical, de tal forma que qualquer pessoa possa desenvolver o aprendizado musical, desde que haja *interesse*. Esse é o termo que Piaget usava como componente da *motivação* e que ele conceituava como energia para o aprendizado. O interesse, portanto, estaria presente em ambiente pedagógico no qual o professor proporcione situações de afeto, mas também de desafios pelos elementos da música.

Ainda nesse trabalho, a pesquisadora acaba por propor uma educação musical em que as interações dos diversos níveis de experiências pessoais dos alunos, em termos de conhecimento musical, a princípio não formal, forneçam esquemas de significação para organização dos elementos de aprendizagem da música em um ambiente coletivo e cooperativo. Citando Piaget, ela enfatiza que todo conhecimento novo no adulto supõe abstrações, reorganizações do pensamento e nunca constitui um começo absoluto, porque sempre se extraem elementos de uma realidade anterior. A proposta da autora, embora parta desses pressupostos de grupos e cooperação, se baseia no sujeito psicológico e na transformação das estruturas de seu pensamento para a *apreciação, recriação e criação* musical. Com base em seus estudos piagetianos, ela diz que para desenvolver os esquemas do pensamento o sujeito depende de uma estruturação afetiva e esta de uma lógica. O afetivo estaria ligado ao *desejo* ou *interesse* e a lógica depende de um processo de *assimilação* para atingir a *equilíbrio*. Entendemos que a assimilação, no caso dessa pesquisa, seria dos esquemas afetivos e não apenas dos lógicos, como detalharemos nessas discussões teóricas. De toda forma, a estruturação do pensamento lógico depende da organização dos aspectos afetivos e subjetivos e também dos objetivos e funcionais. Os dois primeiros relacionam-se com as condutas simbólicas e individuais, e os segundo às normas e aos mecanismos de adaptações orgânicas e cognitivas. O processo de adaptação é conhecido como *regulação* e no seu nível orgânico funciona como na *imitação* (para Piaget, ligada a uma reconstrução interna) dos elementos externos (exógenos) para reelaboração dos internos (endógenos). Assim, o sujeito pensa quando confrontado no grupo e age por tentativas e erros. Nesse processo, se desencadeiam aspectos afetivos e cognitivos que visam à estruturação emocional e mental para o aprendizado.

Como seus sujeitos de pesquisa eram adultos, a autora transferiu as fases das adaptações psicogenéticas das crianças, com base em Piaget, para essa faixa etária. Ela parte da hipótese de que os adultos quando iniciam um aprendizado novo também se comportam de forma egocêntrica, mas o ambiente coletivo, desde que predomine a afetividade e a cooperação, obriga-os a reverem tal estado psicológico e a modificarem suas ações em vista das ações dos outros. Então, o adulto inicia um estado de equilíbrio psicológico, onde poderá se apropriar dos elementos da linguagem musical. Por outro lado, nessa faixa etária se estabelecem sentimentos de incapacidades de aprendizado musical em função do mito de se necessitar do ‘talento musical’. Nessa situação eles tendem a se reprimirem e criarem bloqueios emocionais. Daí a importância do ambiente social se tornar cooperativo e não emulativo.

Outro autor interacionista citado na tese dessa autora é a professora na Universidade de *Neuchâtel*, na Suíça, Anne-Nelly Perret-Clermont, que atualmente conduz investigações sobre a psicologia social nas transmissões de conhecimentos. Essa autora de *Neuchâtel* reforça o pressuposto da pesquisa em questão, de que os conflitos sócio-cognitivos que emergem das interações entre os sujeitos podem provocar novas reorganizações das estruturas mentais. Já a própria autora da tese completa que esses conflitos sócio-cognitivos movimentam o sujeito também para atitudes e ações criativas em música, ou seja, podem se tornar comportamentos motivadores. Mas como dito, existe um conflito no ambiente coletivo para o aprendizado musical: por um lado as interações sócio-cognitivas auxiliando o aprendizado e por outro a comparação, no grupo, com outro sujeito supostamente mais talentoso, o que *a priori* reprimiria um estado motivacional para o aprendizado. Entendemos, então, que os sentimentos de repressão e desmotivação encontram ressonâncias em situações egocêntricas e que para ultrapassar esses bloqueios necessita-se de superar a primeira etapa psicogenética, que seria ainda de caráter *pré-operatório*, para se tornar, do ponto de vista piagetiano, *operatório-concreto* onde podemos encontrar *autonomia* e *cooperação*. Nessa última situação há possibilidade de reais trocas afetivas porque diante de comportamentos autônomos ficamos mais predispostos a acolher as subjetividades e limitações do outro.

A conclusão foi de que os esquemas mentais para o aprendizado musical de uma pessoa dependem das vivências sociais no meio, onde as críticas e os conflitos sócio-cognitivos a obrigam a se descentrar, desde que haja um clima de cooperação no ambiente. Ao vencer tal etapa se pode ter consciência desses esquemas – o que caracteriza uma *autorregulação* - e como os adquiriu, o que será fundamental para a sequência de novos aprendizados, para exercícios de *autonomia* e de se encontrar pronto para partilhá-los futuramente. Dessa forma, constatou-se que a construção do conhecimento musical tem valor também pela ação do estudante e não apenas pela transmissão de conhecimentos, o que confirma os pressupostos construtivistas. Concluiu-se ainda que a música não possui apenas esquemas lógicos no aprendizado, mas também elementos simbólicos como sentimentos, ideais e valores, o que confirma a necessidade de se estruturar afetivamente para os esquemas mentais. Portanto, em um ambiente em que favoreça as interações cooperativas criam-se maiores possibilidades de estruturação emocional e mental para o aprendizado da música.

Com relação aos estados emocionais bloqueadores do aprendizado, as vivências em grupos permitem que o adulto crie estratégias operatórias para se livrar do estado egocêntrico, que se

relaciona com ilusões próprias e dos outros, como, por exemplo, de se necessitar de habilidades inatas ou ‘talento musical’. Do ponto de vista do interesse (para nós, motivação) a autora conclui que os adultos e crianças se motivam igualmente pelo prazer de gerar som por motricidade, por levar esse produto às categorias simbólicas e por organizar os conteúdos da música como jogos de regras.

A outra tese de doutorado analisada é de Leda de Albuquerque Maffioletti, *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil* (MAFFIOLETTI, 2005). Defendida também na UFRGS, a autora parte do pressuposto de que os problemas para o aprendizado de música não devem ser buscados apenas nas questões familiares e sociais, mas a partir de reflexões do processo da construção do pensamento do estudante, ou melhor, do próprio sujeito. Assim, ela elege a Epistemologia Genética de Piaget como instrumento mais adequado para analisar esse processo individual. Tal pesquisa investiga a formação do conhecimento novo através da criação de composições e improvisos musicais, elaboradas por crianças de 6 até 12 anos de idade. Ela vincula esse novo conhecimento aos processos de *abstrações reflexionantes* e ao *mundo real* das crianças, baseados na teoria de Piaget. O mundo real equivale aos poucos pré-conhecimentos de música por parte da criança. Buscou-se analisar como as novidades ou ideias criativas surgem na criança durante os atos de composição e improvisos musicais. Para tal feito, ela coloca como principal desafio da pesquisa a investigação de como se processa a dinâmica da relação e reconstrução de um nível do pensamento para outro e de como resulta em totalidade para se configurar em uma criação musical.

Assim, como a nossa pesquisa, ela procurou ter um forte apoio dos modelos interacionistas de Piaget. Mas do ponto de vista dos afetos, símbolos e representações, o qual também tratará nosso trabalho, o único momento relatado por Maffioletti foi durante os procedimentos empíricos, quando observou que as crianças se motivavam pelos efeitos sonoros, assim como, pela manipulação e relação do instrumento musical no espaço. Então, manipulação e consequentes sons produzidos tornaram-se dois elementos pelos quais se criaram relações mentais para arriscarem um improviso musical. Esse seria o primeiro nível, de uma série de três, de conhecimento gerado pela própria criança e que a autora se baseou na obra de Piaget, *As Formas Elementares da Dialética*. Em tal nível há relações do ‘eu’ com o ‘objeto’. O exercício físico com o instrumento e uma consequente produção de som, segundo a pesquisadora, tem origem no significado afetivo de ‘movimentar’ e ‘deter-se’. O domínio

físico e do som, mesmo elementar, provoca um poder de representação – no caso, através de uma criação ou improviso – e uma relação afetiva da criança com a música. Com tais informações a noção de tempo e o ritmo musical encontram-se iniciadas. Ela afirma ainda que para o desenvolvimento da composição musical são necessárias aprendizagens que fundamentam as trocas simbólicas na cultura. O trabalho procurou compreender a construção do conhecimento musical através de ações do próprio sujeito e não a partir das interações sociais. Já os símbolos e representações, com base na teoria piagetiana, nessa pesquisa se ligam à linguagem musical como forma de se motivar para o entendimento da própria música.

Já Maria Helena Jayme Borges tem a tese com o título *O Ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora* (BORGES, 2001). Defendida na UNESP, é um dos trabalhos em que se fala especificamente de *motivação*, no entanto, ela não cita os referenciais específicos para tal tema. O objetivo central dessa pesquisa foi verificar se o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e equacionar o problema da falta de motivação do aluno para estudar, considerando-se as exigências da aprendizagem desse instrumento, especialmente na adolescência, que segundo a autora, é quando a ausência da motivação se apresenta como um dos principais problemas. De toda forma, o que importa é a relação da motivação para o aprendizado e prática das atividades musicais, o piano seria apenas uma especificidade da área e equivale aos mesmos desafios para outros instrumentos ou à própria formação musical. A autora relaciona a falta de motivação com a dificuldade de se focar racionalmente e com prazer no estudo do instrumento e, em um segundo momento, com as possíveis inibições em se apresentar em público. As inibições relacionam-se com os julgamentos sobre a técnica e a performance por parte de colegas e professores, que na nossa opinião se vinculam a uma provável herança do ensino de conservatório e de uma pedagogia tradicional da música. Assim, ela propõe um deslocamento paralelo das atividades técnicas para uma reflexão com base filosófica e psicológica sobre o problema. A primeira questão levantada é com relação às horas e dias que se necessitam para dedicar às práticas motoras e de repetição dos elementos musicais quando deseja-se ter uma formação sólida e mais qualificada. Do ponto de vista social, ela argumenta que na adolescência essa espécie de confinamento ocasiona em perda de laços de amizade e seria o primeiro fator de desmotivação. Então, ela culpa o ensino tradicional da música, que se foca excessivamente nas questões técnicas e de performance e deixa de lado aspectos da subjetividade do sujeito. Esse modelo costuma se ocupar com professores que se preocupam exclusivamente com o

resultado, numa perspectiva formal e linear e não relacionam os problemas de aprendizagem com os contextos sociais e psicológicos.

Nesse ponto esse trabalho se alinha mais com o nosso, no sentido de salientar a importância das relações sociais e suas características afetivas como forma de construção de símbolos e representações, que pressupomos como sendo a maneira dos estudantes se motivarem para o estudo e aprendizado da música. Consequentemente, ela sugere que uma pedagogia diferente da tradicional, que incentive o aluno a criar abstrações, suas próprias estratégias de estudo, a se autogerir e, por fim, exercer autonomia, favoreceria mais os estados motivacionais. Outra sugestão pedagógica da pesquisa de Borges, agora do ponto de vista social ou relacional, seria se apresentar inicialmente apenas para colegas que não julgam, mas que partilham da mesma situação de aprendizado, que se incentivam e realmente cooperam. A conclusão dela é de que o aluno se torna motivado quando o professor e a escola conseguem oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia do estudante.

Para a fundamentação teórica se buscou os trabalhos de Piaget e dos autores que estudaram o desenvolvimento da autonomia na criança e no adolescente. O estudo sobre o *interesse*, do ponto de vista piagetiano, e que a autora relaciona com a *motivação*, embora ela não explique a relação com o pensamento de Piaget, está presente também nesse suporte teórico. Ela completa ainda que o Método Ativo, citado por Piaget, privilegia a curiosidade e a espontaneidade para criar uma espécie de motivação intrínseca, ou autorregulação, e consequente ação. Mas salienta que a ação é uma operação lógica (dominar a música) e depende das oportunidades que uma escola com sua pedagogia possa oferecer ao estudante de música para exercer a autonomia e a relação própria com o objeto de estudo. No entanto, ela lembra que esse exercício individual não é isolado e depende da relação, convivência e cooperação com a comunidade escolar. Por outro lado, reforça que a verdadeira motivação é a interna, já que uma suposta motivação externa seria passageira e frágil.

O campo de pesquisa foi uma escola de música privada que não segue uma metodologia tradicional de ensino do piano e se encontra mais próxima de uma pedagogia construtivista, por consequência – segundo a pesquisadora – mais motivacional. Foram realizadas abordagens qualitativas, focalizando também o estudo de caso, e contou com cinco sujeitos: uma professora e quatro estudantes. Os dados foram colhidos por meio da observação participante e entrevistas. A pesquisadora observou que no ambiente de ensino musical as

relações dos professores com os alunos não eram autoritárias e a escola adota a interdisciplinaridade e a transversalidade com a saúde, meio-ambiente, geografia, história, ciências e línguas para a formação dos alunos de música. A aplicação do Método Ativo, adotado por essa escola, proporciona aos alunos exercícios da autonomia e os leva a criarem mais capacidade de ação e colaboração, mas também a refletiram sobre tais ações.

A quarta tese é de Maria Betania Parizzi Fonseca, com o título *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo* (FONSECA, 2009). Defendida na Faculdade de Medicina da UFMG, parte da análise de uma atividade espontânea na criança, como o canto. A pesquisadora considera que tal atividade na criança é uma forma de representação temporal e está associada ao ato de brincar, assim se propõe a relacionar música, criança e tempo. Para ela a criança manifesta sua forma de perceber o tempo através de sua produção musical espontânea e há uma relação entre as teorias do desenvolvimento musical e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Então, ela analisa o canto espontâneo nas crianças de dois a seis anos de idade e observa que elas têm um indicador de desenvolvimento cognitivo-musical. O tempo é um elemento importante na música, como a criança o percebe e a relação com o desenvolvimento mental, nessa tese, tornou-se como base, além de outros autores, as ideias de Piaget e Vygotsky. No entanto, ela não trata o tempo de forma conceitual, mas na relação temporal da criança com o canto e a música. Ao analisar o ponto de vista de Piaget, a autora cita a obra *A construção do real na criança* (FONSECA, 2009, p.23), na qual encontra a afirmação de que o ser humano não nasce com consciência temporal, de forma inata, nem aprende automaticamente. As ideias temporais são aprendizados que resultam da experiência e da ação. Ela indica que tais aprendizados, ainda de acordo com Piaget, “dependem de uma construção efetiva e contínua, resultante de trocas dialéticas efetuadas entre o indivíduo e o meio, ou seja, tudo que se dispõe para um indivíduo enquanto desafio à sua inteligência” (FONSECA, 2009, p. 36).

Apesar de nossos sujeitos de pesquisa se constituírem em adultos relatando também sobre a infância deles e na tese de Fonseca (2009) sobre os atos presentes de crianças de até seis anos, optamos por citar e dialogar com esse trabalho basicamente porque é o único que se assemelha ao nosso do ponto de vista dos dois autores do referencial teórico: Piaget e Vygotsky. Dessa forma, ela utiliza esses autores, que lhe abriram espaço para análise a partir da psicologia do desenvolvimento, através da observação mais atenta da criança em suas operações e ações, por onde também desenvolvem o pensamento musical.

Por outro lado, como nós, ela aborda novamente a questão do símbolo e das representações, de acordo com alguns pontos das teorias de Piaget e Vygostky. Como o foco desta pesquisa é o canto espontâneo de crianças entre dois e seis anos, o estágio *pré-operacional*, no qual se insere tal faixa etária, recebeu uma atenção especial e caracteriza-se pelas primeiras tentativas da criança de enfrentar os símbolos. Para essa autora os símbolos são entendidos como representações ou capacidade de evocar, por meio de um signo ou de uma imagem simbólica, o objeto ausente ou a ação ainda não realizada. As formas mais relevantes de representação na criança são a imitação, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem falada. Com a experiência simbólica ela se capacita aos exercícios mentais de *Conservação, Reversibilidade e Centração* – termos da teoria piagetiana. Ela diz ainda que para o aprendizado musical faz-se necessário vínculos afetivos do professor com o estudante, o que propiciaria as manifestações espontâneas. Portanto, concordamos, como pressuposto, que um dos elementos motivadores na educação musical e propulsor da cognição é a afetividade.

A autora, assim como em nossa pesquisa, se utiliza da Análise de Conteúdo como método de análise, “o que implica um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases, procurando encontrar-lhes sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo” (FONSECA, 2009, p. 15). Os padrões musicais recorrentes nos cantos espontâneos foram, então, agrupados por afinidade e oito categorias emergiram: estruturação rítmica, direcionamento, forma, estruturação melódica, caráter expressivo, contrastes, texto e influências culturais específicas. Então, procurou-se verificar as relações dessas categorias musicais com a percepção do tempo da criança nessa faixa etária.

Finalmente, com relação a um dos referenciais teóricos, a pesquisadora acredita que as questões socioculturais exercem uma grande influência em todas as oito categorias emergidas. Assim, os dados e a fundamentação teórica apontam para a importância da influência histórico-cultural no desenvolvimento musical. Nesse sentido, ela cita Vygotsky, que considera as interações sociais os fatores mais significativos para nutrir o desenvolvimento cognitivo.

Existem também algumas dissertações de mestrado na área da educação musical, porém nenhuma trabalha diretamente a motivação e a correlaciona com o interacionismo. Elas citam

Piaget, Vygotsky e pós-construtivismo, trabalhados com adultos e em algumas com crianças. Com relação à educação musical abordam musicalização³, ensino do piano e do canto.

A primeira dissertação significativa de mestrado, que se relaciona com aprendizagem musical e com base em referenciais interacionistas piagetianos, é a de Denise Blanco Sant'anna Bündchen, apresentada na UFRGS com o título *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral* (BÜNDCHEN, 2005). A pesquisa centra-se na ideia de que uma importante motivação para o aprendizado da música se relaciona à criação e a inter-relação com professores e alunos durante o processo educacional. Integrada a esses aspectos estariam as descobertas das possibilidades corporais aliadas aos conceitos de ritmo, numa situação de canto coral, que é o campo de pesquisa da autora.

A pesquisadora relaciona as ideias de Piaget, que ela denomina de interacionistas-construtivistas, a educadores musicais que se basearam direta ou indiretamente na corrente dos pensamentos do Método Ativo. Então, ela aponta para educadores musicais como Dalcroze, Willems, Orff, Gainza e Schafer, que mostraram a importância do movimento corporal na prática de educação musical e a ideia de que o sujeito apreende primeiramente o mundo pelo próprio corpo. A autora, assim como outras apontadas nesse capítulo, para falar dessas novas correntes pedagógicas na música tece críticas aos modelos tradicionais que revelam desinteresse sobre o uso do corpo como parte integrante nesse processo. Em contrapartida salienta que a aplicação das novas teorias educacionais no campo da música, o que inclui o movimento para livre expressão e da consciência corporal, tem gerado motivação nos alunos de música. Ela diz que os educadores musicais citados se apoiaram na epistemologia genética de Piaget e concluíram que o prazer da motricidade produtora de som, a ultrapassagem dessa origem material por um valor simbólico e o prazer de submeter tal organização formal às regras do tocar – como regras de jogo – criam significativas organizações para o aprendizado da música. Cabe lembrar que a tese de Kebach (2008) relata a mesma observação.

Bündchen diz ainda que Dalcroze⁴, por exemplo, propôs que o ‘eu sinto’ assumisse o lugar do ‘eu sei’, abrindo maiores possibilidades para um conhecimento musical mais significativo.

³ O termo “musicalização” é usado por educadores musicais modernos para o processo de musicalizar um estudante e relaciona-se ao aprendizado dos ritmos e notas com base mais em experiências perceptivas do que teóricas.

Para a autora, com as novas pedagogias musicais se propiciou uma ligação afetiva entre o professor e o aluno, o que pode gerar um clima de confiança e, supomos, de motivação.

Já Schafer⁵ propiciou uma reflexão e crítica importante que diz respeito à mecanização e ao treinamento na educação musical, que se opõem às possibilidades de um verdadeiro aprendizado. Esse autor aponta para a relevância de integrar ao currículo de música a importância do processo no desenvolvimento da expressão individual, o que implica em uma participação ativa, crítica, reflexiva e criativa por parte do estudante. Ele levanta um aspecto que consideramos de suma importância nesse processo, que é como a questão do ‘erro’ é encarada pelo professor e colegas. Ele considera que o ‘erro’ deveria ser mais útil e motivacional que o sucesso, no entanto, provoca mais confusões mentais e emocionais, levando a autocríticas negativas. Com base nas ideias de Schafer, a autora da dissertação procura aproximá-lo das ideias interacionistas e/ou construtivistas, uma vez que ele acredita numa pedagogia relacional e na participação ativa do aluno. Assim, para a pesquisadora, o aluno deve agir sobre o material proposto pelo professor, assimilando-o, depois que responda para si mesmo às ‘perturbações’ (no sentido piagetiano) na fase da acomodação, provocadas pela assimilação do material musical.

A aproximação da teoria piagetiana à educação musical nesse trabalho deve-se à valorização dos aspectos psicológicos que passaram a embasar um novo repensar do aprendizado da música, salientando o processo e contrapondo-se à mecanização, ao treinamento e ao resultado final como objetivos únicos no fazer musical. Do nosso ponto de vista, essa colocação é fundamental para questionarmos a pedagogia musical tradicional, ligada ao século XIX, que até hoje sustenta o mito do ‘talento inato’ e as ‘habilidades especiais’ para cantar ou tocar um instrumento.

O método de pesquisa se valeu também das inter-relações durante o processo de investigação e teve o objetivo qualitativo. Para isso, foi usado o Método Dialético-Didático, ou Método de Aprendizagem, segundo a pesquisadora, proposto por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche; oriundo do Método Clínico Piagetiano. O Método Dialético-Didático consiste em observação e entrevista clínica, com uma intervenção pedagógica longitudinal. No entanto, a

⁴Emile Jacques Dalcroze (Viena, 1869 - Genebra, 1950) foi músico e pedagogo.

⁵Raymond Murray Schafer (1933) é compositor e educador musical canadense.

pesquisadora confessa que muitos dados foram coletados na observação de muitas situações informais sobre as relações espontâneas aluno-aluno, aluno-grupo e aluno-professor; que é o que nos interessa em nossa pesquisa.

Quanto aos resultados, observou-se uma resposta positiva de todo o grupo com relação às atividades corporais e ao desenvolvimento rítmico-musical. Quando formaram pequenos grupos, mesclando as idades, as respostas foram de atitudes autônomas com a música. Apareceram líderes em cada pequeno grupo, que não foram necessariamente as mais velhas, em atitudes colaborativas e sem ditar regras. Porém, alguns grupos desenvolviam-se mais do que outros em função da não compreensão mental da relação pulso-ritmo ou porque as movimentações corporais foram privilegiadas em detrimento de uma contextualização aos elementos da música. A pesquisadora interferia (interferência longitudinal) e solicitava reflexões sobre representações gráficas e sua relação com a execução corporal para favorecer a tomada de consciência, promovendo uma transformação dos esquemas de ação em operações. Por outro lado, quando os pequenos grupos se uniam aos demais e formavam o coro musical, o resultado da apresentação era positivo.

Do ponto de vista interacionista piagetiano, nas atividades corporais em grupo evidenciaram-se a criação, a execução, a apreciação e a análise em virtude dos processos de assimilações e acomodações através do próprio corpo. Assim, a pesquisadora confirmou seu pressuposto de aprendizado rítmico-musical prazeroso a partir do corpo e como esse pode levar à compreensão da linguagem musical. Então, entendemos que não apenas o envolvimento com o corpo, mas também as interações do grupo proporcionadas pela pesquisadora motivaram os sujeitos da pesquisa e favoreceram os esquemas mentais dos que tinham dificuldades para a compreensão musical.

Ainda com base no interacionismo temos a dissertação de Ana Cláudia Specht: *O Ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil*, defendida também pela UFRGS (SPECHT, 2007). A autora teve em sua formação estudos de canto e a graduação em psicologia. Ela relata uma inquietude entre o que e como se deseja cantar e o que e como se aprende formalmente sobre o canto. Sua experiência demonstra que o ensino do canto normalmente se foca muito na técnica, padroniza, rotula e formata o estudante, além de desarticular perspectivas e projeções individuais a respeito da música. A abordagem da técnica, nessa visão pedagógica, acaba por construir um aparelho

fonador distanciado do corpo e do sujeito. Assim, sua pesquisa investiga a possibilidade de desenvolvimento do canto para formação de professores, segundo uma abordagem construtivista, com o objetivo de favorecer a própria consciência vocal e as ações nas relações com os estudantes. O primeiro argumento é que se necessita de construção do conhecimento e que este não é um dom, então, o domínio da técnica é fundamental, mas conectada com o sujeito. Nesse sentido, ela se posiciona também contra as teorias inatistas ou aprioristas. O segundo ponto é como construir o pensamento e os processos cognitivos para esse tipo de aprendizagem, que segundo a autora, deveria ser através de execução, apreciação, criação e reflexão sobre o canto.

A fundamentação teórica estrutura-se sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino-aprendizagem do canto, alinhando ideias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal, da linguística e das teorias construtivistas e interacionistas de Piaget. Segundo a pesquisadora, do ponto de vista piagetiano, a construção do pensamento para o aprendizado do canto é um processo individual e depende de motivação. Contudo, ela relata a importância de referenciar-se nos outros (professores e colegas) para essa construção. Para Specht, o processo no adulto é parecido com a gênese do desenvolvimento na criança, que permitirá a expressão da subjetividade simbólica e a lógica estrutural, mas que depende também das ações motoras e interações cognitivas com o objeto e o meio ambiente: corpo, aparelho fonador, música, e canto do próprio sujeito e do outro. Salienta ainda que a *imitação*, após uma fase de relação com o próprio corpo, tem sua importância nos esquemas de aprendizado e que não é uma atitude automática e involuntária, mas intencional para os procedimentos de *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*. A imitação, no caso do canto, não se restringirá apenas aos sons emitidos pelo aparelho fonador, mas também às expressões do corpo. Contudo, a imitação é uma reconstrução endógena de aquisições anteriores dos sons da voz e do corpo, mesmo que rudimentares. Assim, construímos nossas próprias representações mentais, significados e conseqüentemente o aprendizado.

Do ponto de vista das inter-relações, para essa pesquisadora uma proposta construtivista para o aprendizado de música questiona um dos principais fatos no contexto social da escola de música. Nesse contexto, primeiramente os professores e depois os colegas tendem a eleger quem são os mais musicais ou talentosos e consideram os demais incapazes de aprender ou fazer parte do grupo de aprendizes, como já foi apontado por outros pesquisadores aqui anunciados e pressuposto que também consideramos. Ela também coloca uma reflexão e uma

crítica sobre os modelos de ensino que chama de “fixistas, reprodutivistas, conservadores, empiristas e aprioristas” (SPECHT, 2007, p. 53). Para ela, tais modelos são as antíteses do que uma pedagogia construtivista propõe e conseqüentemente critica o uso de apenas um método pedagógico já configurado para o ensino da música, principalmente por parte dos aprioristas. Dessa forma, diz que aprender música não é uma questão de treinamento e repetição apenas, mas de saber das gêneses e fases de estruturação do pensamento.

Na pesquisa de campo, depois de oficinas musicais e de realizar duas entrevistas individuais semi-estruturadas, os resultados mostraram que as professoras cantam e conseguem lidar com essa atividade na sala com seus alunos, mas não dominam o conhecimento formal e técnico da música e do canto. Assim, sentem-se incapazes ou desmotivadas. Ou seja, têm pré-conhecimento, criam ação, mas não se apropriam do objeto totalmente. Contudo, por meio de atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo, em que o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favorecem-se a compreensão técnica, musical e expressiva do canto. Por conseguinte, desencadeia-se uma apropriação da voz por parte desse sujeito, com a conseqüente construção de novos domínios, que podem significar uma autonomia vocal graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito. Assim, toda nova descoberta, a partir das interações sociais na escola, parece favorecer a motivação para o aprendizado da música.

A última dissertação a ser revisada tem como referencial teórico as ideias histórico-culturais de Vygotsky e Bakhtin, sendo especificamente baseada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na Teoria da Enunciação. O trabalho foi apresentado na Faculdade de Educação da UFMG por Maria Tereza Mendes de Castro (CASTRO, 1999). Como vários pesquisadores da educação musical citados nesse capítulo, ela inicia com críticas à pedagogia tradicional, com sua ‘síndrome’ da descoberta do gênio, do inatismo, do tecnicismo e do não reconhecimento do sujeito. No entanto, salienta que os princípios inatistas também são cultivados por pedagogias ditas alternativas, que acreditam no dom artístico, valorizam a criatividade e por outro lado desvalorizam a técnica. Mas afirma que tal confusão é devida a uma busca desenfreada para importar modelos ditos modernos e sem contextualização com a realidade brasileira. Tal busca, segundo a autora, relaciona-se à carência de alternativas ao ensino tradicional da música por parte dos professores, que, por conseqüência, se apressam em copiar modelos e, assim, cegam-se as observações dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao aprendizado da música, ela parte do pressuposto de que é fundamental valorizar vivências ou aprendizados anteriores como elementos motivadores para os novos saberes, assim como a espontaneidade e a criatividade, como também foi apontado na tese de Kebach (2008). Dessa forma, ela enfatiza mais o processo, onde se vivencia liberdade e participação, do que o resultado final. Embora não se referencie no interacionismo piagetiano, credita importância nas atividades motoras para o aprendizado, demonstrada na defesa do uso do instrumento musical juntamente com o início da musicalização. Na concepção de Bakhtin (citado por Castro), tal uso seria o diálogo a partir de uma ação física. Por outro lado, ela não cria consonância com as ideias piagetianas quando desconsidera as repetições, que Piaget vê como importantes para os esquemas de ação e aprendizado.

Do ponto de vista do interacionismo, mas ligado à corrente histórico-cultural, especificamente de Vygotsky, o pressuposto é de que para entender o processo de aprendizado da música na criança torna-se fundamental entender as relações sociais e interpsicológicas em que ela está envolvida.

Outra concepção da corrente histórico-cultural usada nessa publicação é a *mediação*, abordada como ferramenta para analisar a ação do sujeito no desenvolvimento mental e não apenas no raciocínio lógico dedutivo. Ela completa seu referencial histórico-cultural ainda com Bakhtin, através das noções de vozes e *dialogia* (Teoria da Enunciação)⁶ para destacar a brincadeira, a percepção e o desenvolvimento da linguagem musical escrita.

O objetivo principal da pesquisa é o entendimento da ação mediada e promovida por um material musicalizador entre a linguagem e a grafia musical. No caso, ela usou a flauta doce em um período inicial de construção da linguagem musical. O que ela chama de material musicalizador, na verdade, tem uma abrangência maior do que o instrumento musical, pois, é uma tentativa de estabelecer, desde o primeiro contato do aluno com a música, um processo em que se possa tocar, cantar, criar, grafar e repetir uma melodia sem distanciar-se da sua percepção e de forma lúdica, na brincadeira. Já o conceito de ZDP, específico de Vygotsky, foi utilizado para descrever as várias fases em que o material musicalizador tornou visível o desenvolvimento do pensamento musical, ou seja, de como as relações interpsicológicas

⁶ Na teoria de Bakhtin as vozes em diálogo não se opõem, ao contrário, interagem. Por exemplo: voz do interlocutor (ou professor) e do ouvinte; fala egocêntrica e interna; planos interpsicológico e intrapsicológico; material musicalizador e flauta doce; o que se toca e o que se ouve; etc.

(entre as pessoas do meio escolar musical) afetaram a compreensão da linguagem musical para o nível intrapsicológico (interno, do próprio sujeito). Cabe lembrar que a ZDP tem como conceito básico a distância entre o nível de desenvolvimento *real* da criança, ou seja, de seus pré-conhecimentos, e que pode ser determinado a partir da resolução de problemas independentemente de outra pessoa, e o nível de desenvolvimento *potencial*, determinado através da solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, na pesquisa de Castro o desenvolvimento das funções mentais para a música depende de um ambiente colaborativo, associado a um mediador/suporte, que no caso se configuram no material musicalizador, na brincadeira⁷ (ou jogo) e no instrumento; flauta doce. A autora cita outro material musicalizador criado por ela própria para a pesquisa de campo, que se constitui em uma brincadeira com um conjunto de toquinhos, ou seja, um brinquedo no qual a criança, ao mesmo tempo em que projeta e constrói suas edificações, utiliza-o de forma semelhante para grafar suas músicas, com lógicas muito variadas. Esse material se encontra em um determinado contexto e funciona como um signo da linguagem musical. Gradativamente, em diferentes ZDPs, ele é descontextualizado para uma escrita formal de música e depois para o instrumento musical, no caso a flauta doce. O papel do professor é limitar a complexidade da tarefa até o nível em que a criança possa dominá-la. Na pesquisa, com a ajuda e interação de uma colega, o objetivo foi demonstrar que cada aluno é capaz de executar sua própria ação, ou seja, de ter autonomia para a descontextualização. Para a pesquisadora, a inspiração para o aprendizado ou criação musical, que podemos traduzir por motivação, encontra-se nas relações sociais e nos instrumentos mediadores. Ela considera os últimos, do ponto de vista vygotkiano, como semióticos, porque funcionam como um terceiro elemento, que liga o objeto ao sujeito. No entanto, explica que a flauta é um mediador *externo* e o material musicalizador (brincadeira, jogo) como *interno*, que não são iguais e constroem significados diferentes. Então, o papel do social, do colega ou professora, não é apenas de auxiliar na construção do conhecimento, mas como mediador também interno regular as ações sobre o psiquismo do sujeito (CASTRO, 1999, p. 49). Na metodologia, o uso do referencial vygotkiano da microgênese também se tornou importante para analisar as mudanças de parâmetros da mente da criança em cada episódio.

⁷ Neste ponto a autora cita textualmente Vygotsky: “Através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (CASTRO, 1999, p. 49).

O campo de pesquisa foi uma sala de aula de música, onde pôde se filmar e verificar a partilha e aprendizado entre dois garotos de classe média com 8 anos de idade e uma professora, que foi a própria pesquisadora, durante cinco meses. A autora diz ter usado uma metodologia também histórico-cultural e uma abordagem qualitativa. Em cinco episódios procurou observar como o material musicalizador possibilitou à criança passar de um entendimento intuitivo e lúdico da linguagem musical para outro, consciente e possível de ser racionalizado e grafado. Cada episódio corresponde a um tipo de material a ser utilizado pelas crianças para registrarem suas criações. Esse registro configurou-se em um tipo de partitura que possibilitaria a grafia do material musical utilizado e sempre interpretado pela flauta doce. Cada fase envolve a descontextualização de algum aspecto da representação musical em relação à fase anterior e os signos vão perdendo materialidade e outras funções, como a de brinquedo, e se aproximando de uma função unicamente semiótica ou de representar o som que se quer grafar.

A conclusão foi de que o ambiente proposto gerou espontaneidade e cooperação entre as crianças devido ao uso de mediadores, como o instrumento musicalizador proposto (a flauta doce e toquinhos), o brinquedo, o jogo e a criação. O uso de diversos símbolos como grafias de música se constituíram fundamentais para a construção do pensamento e saberes musicais nas crianças.

Paralelamente às pesquisas analisadas, em uma segunda parte desta revisão, abordaremos algumas publicações científicas de artigos ou comunicações de pesquisas, com vista a completar e atualizar as teses e dissertações. Procuramos, assim, manter as temáticas da psicologia da música e psicologia da educação, aliadas à *motivação* para o estudo e aprendizado da música. Com a análise dos trabalhos que seguirão, procuraremos adiantar um pouco mais sobre nosso referencial teórico e como entendemos a motivação.

Destacamos primeiramente a pesquisa específica sobre motivação e educação musical desenvolvida por Rosane Cardoso de Araújo, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. A autora investiga os processos motivacionais dos estudantes de música que favorecem a experiência de fluxo, baseada no autor Csikszentmihalyi⁸. Embora não se baseie na epistemologia piagetiana ou interacionista e se foque mais nos aspectos

⁸ Mihaly Csikszentmihalyi (1934) é psicólogo de origem húngara e atualmente professor da Claremont Graduate University, nos EUA.

cognitivos e individuais, as diversas publicações de suas pesquisas com essa temática têm contribuído para a reflexão sobre a motivação pelos educadores musicais brasileiros (ARAÚJO; PICKLER, 2008).

Uma comunicação de pesquisa através de um artigo da equipe de Rosane Cardoso, acima citada, se encontra no periódico da Faculdade de Educação da UNICAMP, Educação Temática Digital, que tem no volume 10 um número especial dedicado à motivação. O título é *Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior*. As autoras Araújo; Cavalcanti; Figueiredo (2009) se baseiam nos referenciais de três psicólogos da educação: o comportamentalista Albert Bandura, que parte da crença da autoeficácia e Edward Deci e Richard Ryan, que se apoiam na teoria da autodeterminação. Segundo o texto, Bandura diz que o julgamento pessoal de autoeficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação, através de uma antecipação mental do que se pode realizar para atingir os resultados esperados (BANDURA, 1997). Já para Deci e Ryan a satisfação das necessidades pode facilitar um tipo motivacional chamado *motivação intrínseca*, que se caracteriza pelo envolvimento em determinada atividade por causa própria, ou seja, por ser interessante, envolvente ou geradora de satisfação (DECY; RYAN, 1985). Estes salientam também a *motivação extrínseca*, que se constitui como resposta a algo externo à tarefa ou atividade e objetiva uma espécie de recompensa para o próprio indivíduo. O tipo extrínseco depende de um processo de *internalização* para dar suporte ao *continuum* da *autodeterminação*, que desemboca no modo intrínseco. O tipo extrínseco incorpora etapas que assimilam de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto sócioambiental e se encontra ligado à ideia de que fatores externos também podem ser integrados na constituição da motivação.

Os resultados possibilitaram verificar que a motivação dos alunos de graduação em música, a partir da autodeterminação e autoeficácia, seria uma forma de autoconfiança pela gestão de seus próprios estudos, mas também por influência positiva de pais, professores e colegas. Tal autorregulação se fortalece à medida que os processos citados gerem crenças em produzir resultados através de ações intencionais, provocadoras de mudanças. Para a pesquisadora, os alunos com fortes crenças de autoeficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo essas crenças pessoais e os que têm dúvidas quanto às próprias capacidades precisam de experiências nas quais suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas.

Outra comunicação de pesquisa desse periódico é de um grupo (HENTSCHKE; SANTOS; PIZZATO; VILELA; CERESER, 2009), com o título *Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares*. Os autores adotam uma metodologia com tendência à quantificação e com um *survey* envolvendo 21.975 alunos de oito países, diferente da nossa, que possui um fundo mais exploratório, com número reduzido de entrevistas abertas e de cunho mais próximo do qualitativo. Por outro lado, esses autores realizaram uma revisão abrangente de trabalhos publicados com a temática da motivação. A pesquisa teve o objetivo de investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. O instrumento de coleta de dados foi um questionário sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança em relação às disciplinas Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. Na comparação dos estudantes de música estrangeiros com relação aos brasileiros, os resultados do Brasil apontam que o grau de interesse, importância e utilidade da música aumenta à medida que os estudantes brasileiros pertencem a séries mais avançadas, enquanto nos outros países (China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México) a motivação aparece mais nas séries iniciais e declina na proporção que avança a idade.

Portanto, nas teses, dissertações, artigos e comunicações de pesquisa encontramos referências em Piaget e Vigotsky e percebemos como os pesquisadores podem nos orientar para compreendermos a motivação para o estudo e aprendizado da música a partir de seus pontos de vistas. Ao unirem Piaget ou Vygotsky com a pedagogia moderna da música, podemos entender a importância dos agentes externos, desde a família até as relações escolares, como fundamentais nesse processo da motivação, que se efetiva internamente. No entanto, observamos que as pesquisas, do ponto de vista interacionista, focaram-se mais nas relações da escola e nenhuma analisou a participação da família, como pretende a nossa em questão. A maior parte das análises se deteve apenas no sujeito como construtor de seu próprio processo de regulação afetiva e mental. Já para nosso pressuposto, e esperamos explorar tal questão, o estudante de música constrói sua autorregulação, e uma consequente motivação, mais a partir das relações com os outros.

Por outro lado, os trabalhos mencionados e analisados nos apontam, mesmo que esporadicamente, também para as questões de ordem emocional ou afetiva, que fazem parte dessas relações e também são cruciais para o equilíbrio psíquico e consequentemente ao

favorecimento da motivação para o estudo e aprendizado da música. Assim, podemos inferir sobre motivação com base nas referidas publicações, no entanto, faltou uma investigação mais específica, detalhada e aprofundada sobre esse tema e sua relação para com os aspectos afetivos no processo de aprendizado musical, como pretendemos realizar. De toda forma, nossa pesquisa pretendeu investigar a motivação com base em algumas ideias dos autores citados que foram utilizadas como nossos referenciais teóricos. Porém, pretendemos focar mais os aspectos afetivos relacionados aos cognitivos (ou mentais) do que exclusivamente nos cognitivos; que estavam mais presentes nos trabalhos analisados.

Com relação aos sujeitos de pesquisa, as publicações mencionadas apresentaram na maior parte crianças e/ou professores de música. Como nossos sujeitos são ex-estudantes de música e atuais músicos profissionais que relataram sobre suas formações musicais, eles podem nos revelar aspectos diferentes dos conseguidos nos trabalhos mencionados. A colaboração, portanto, dos sujeitos de nossa pesquisa se tornou fundamental para a tentativa de confirmar as questões diferenciadas dos trabalhos revisados.

Com base nessa revisão da literatura, como já dissemos, percebemos que a motivação ao aprendizado da música foi analisada, na maior parte, através das interações escolares, enquanto a nossa pesquisa pretendeu abordar também a família, meio que consideramos a fonte primária da motivação. Do ponto de vista da escola de música, notamos que a maior parte dos trabalhos publicados na área da educação musical realiza uma crítica ao ensino tradicional, que consideramos advindo da pedagogia adotada desde os antigos conservatórios de música. Por outro lado, ressaltam a importância e colaboração das pedagogias musicais modernas para o aprendizado musical, que nasceram na metade do século XX. Nesse ponto, tais publicações se aproximam de nossa pesquisa, que também salientou uma oposição ao ensino tradicional, que descontextualiza o aluno do processo de aprendizagem e possibilita situações desmotivacionais.

Observamos também que esses trabalhos, quando referenciados em Piaget ou Vygotsky, abordam indiretamente a motivação, no entanto enfocam a autorregulação como forma final de um processo de busca pelo interesse pelos estudos ou aprendizados da música. Em nossa pesquisa foi possível perceber que os sujeitos entrevistados, motivados ou não, acabaram por se apropriar de tal ferramenta regulatória e resolvemos usar esse termo nas análises das atividades afetivas e cognitivas com vista ao estudo e aprendizado da música. Porém, nesse

aspecto, notamos que a maior parte dos trabalhos revisados encara a autorregulação como um processo realizado mais a partir do próprio sujeito, como ocorreu com a pesquisa de Maffioletti (2005), por exemplo, e as referenciadas nas teorias comportamentalistas, como no caso das pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná. Nesse ponto, se diferenciam de nosso pressuposto e proposta, que pretendeu analisar tal construção mais a partir dos outros.

Do ponto de vista exclusivo de Piaget, em algumas dessas pesquisas publicadas, a motivação analisada a partir dos símbolos e representações se relacionava à própria linguagem ou objeto musical. Já nosso trabalho se propôs a analisar os símbolos e representações ligados às inter-relações na família e escola de música como forma de se motivar pelo estudo da música. O fato dos outros trabalhos abordarem a motivação advinda dos símbolos e representações da própria linguagem musical e objeto musical acaba por priorizar as estruturas cognitivas em detrimento das afetivas e a pressupor que o aprendizado musical seja avaliado apenas do ponto de vista das habilidades auditivas. De forma diferente, pretendemos entender os aspectos cognitivos de nossos entrevistados a partir das experiências afetivas e assim, analisar a motivação com base nas experiências emocionais com os outros e como forma de se estruturar psiquicamente para o entendimento da linguagem musical.

No entanto, na tese de Fonseca (2009), por exemplo, a autora relata certa significância na relação afetiva professor-aluno com vista ao aprendizado. Nesse aspecto, ela cita Vygotsky, que considera as interações sociais os fatores mais significativos para nutrir o desenvolvimento cognitivo. Do ponto de vista do interacionismo e ligado à corrente histórico-cultural, especificamente de Vygotsky, o pressuposto é de que para entender o processo de aprendizado da música na criança torna-se fundamental compreender as relações sociais e inter-psicológicas em que ela está envolvida. Por outro lado, quando trata dos símbolos e representações com base em Piaget, a autora analisa a questão dos objetos ausentes; entendendo objeto também por conteúdos de determinado aprendizado, como a linguagem musical. Já para nossa compreensão da teoria de Piaget, os símbolos e representações têm por base as relações sociais. Assim, tratamos das pessoas ausentes do ponto de vista afetivo e não da ausência dos objetos musicais estritamente.

Do ponto de vista vygotskiano, nossa pesquisa também salientou o papel das relações sociais e inter-psicológicas para o aprendizado e a conseqüente internalização dessa experiência relacional para o nível intrapsicológico, onde pode se constituir as motivações para o estudo e

aprendizado musical com base em alguns elementos inconscientes e nos *sentidos*⁹ despertados para o estudante de música nessas relações.

Em nosso trabalho procuramos abordar a motivação apoiada em alguns aspectos da teoria piagetiana, mas também da vygotskiana. No entanto, se diferencia das demais publicações pelo deslocamento de dois pontos: o primeiro é que favorecemos mais a análise dos aspectos afetivos em relação ao cognitivo. Certamente não há como analisar uma estrutura sem a outra, pois o próprio Piaget dizia que o afetivo regula o cognitivo. Porém, procuramos nos apoiar mais no afetivo, o qual se aproxima mais da motivação. O segundo ponto é o deslocamento das possibilidades motivacionais estritamente vinculadas ao sujeito para as relações com os outros. Assim, relacionamos os aspectos afetivos da motivação a partir da relação do sujeito com as pessoas de seu círculo social, ao contrário do que aponta a pesquisa de Maffioletti (2005), que pressupõe uma espécie de autorregulação na dependência exclusiva do estudante de música consigo mesmo.

Com relação à pesquisa sobre motivação e educação musical desenvolvida por Rosane Cardoso de Araújo, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, embora tenhamos estudado o mesmo objeto de pesquisa – *a motivação* – e associado à educação musical, as autoras envolvidas no grupo usaram como referencial uma epistemologia comportamentalista e determinista, que foca mais a questão cognitiva do que a afetiva para abordar a motivação. Apesar de tal corrente teórica salientar a importância das relações sociais na constituição do tipo extrínseco, nosso referencial se diverge na maneira de abordar tais inter-relações. De acordo com o artigo mencionado, a autorregulação, que também citamos como uma forma de autonomia para as atividades de aprendizado, depende de uma autoeficácia, o que pressupõe a construção de estruturas e estratégias psicológicas independentes da interação com o outro. Já nosso referencial tem como suporte principal as inter-relações, componentes fundamentais dos esquemas psicológicos para a autorregulação. De toda forma, nossa pesquisa se baseou nas correntes interacionista/construtivista e histórico-cultural, principalmente nas ideias de Piaget e Vygotsky, que divergem das teorias comportamentalistas e deterministas. Através de nosso referencial teórico procuramos investigar mais especificamente sobre os aspectos afetivo-emocionais, advindos das

⁹ O *sentido* constitui uma unidade psicológica na teoria de Vygotsky e foi o principal ponto em que nos apoiamos para falar da corrente histórico-cultural em nossa pesquisa.

interações sociais, e uma possível relação com as atividades mentais. Portanto, investimos em um referencial que aproxima mais os aspectos afetivos à mente para analisarmos a motivação. Nesse sentido, pudemos além de contrapor, complementar as ideias citadas nessas publicações.

1.2 Procurando Conciliar Piaget e Vygotsky

Os dois autores em questão, que anunciamos como nossos referências teóricos, são causa de calorosos debates acadêmicos no sentido de os defensores se alinharem a cada corrente epistemológica que sustenta a teoria de cada autor. Encontramos Piaget normalmente relacionado à corrente interacionista ou construtivista e Vygotsky à histórico-cultural ou sócio-cultural¹⁰. A divergência maior, como dito, se encontra nas *suposições epistemológicas* de cada corrente, que para muitos autores são divergentes. Piaget teria se baseado na filosofia dualista de Kant, enquanto Vygotsky no materialismo dialético de Marx.

No entanto, do ponto de vista *ontológico* os autores também se divergem. A corrente representada por Piaget se concentra no caráter ativo do aprendiz que interage com o ambiente por si só, mas paralelamente dependente das outras pessoas para construir as estruturas da aprendizagem e conhecimento. Já na corrente vygotkiana, a aprendizagem depende não apenas do fato da pessoa se envolver com os agentes de sua comunidade, mas também da cultura dessa comunidade, porque não somos um fenômeno natural e sim um produto histórico-cultural. De fato, o que importa para os dois autores, do ponto de vista ontológico, é a construção da identidade de cada pessoa através da aprendizagem, principalmente em ambiente escolar, o que implicaria atitudes ativas e não passivas, por parte desses indivíduos. O que interessou para nossa pesquisa foi justamente como o sujeito se motiva, de forma ativa, para a busca de tal aprendizagem, sob influência direta ou indireta das relações com as pessoas de sua família e em um segundo momento com as pessoas da escola.

¹⁰ Os autores dos EUA usam mais o termo sócio-cultural e os brasileiros utilizam o histórico-cultural. O termo sócio-cultural tem base na obra de Michael Cole e Bruner; e histórico-cultural na obra de Angel Pino, Smolka e Wertsch (informação por e-mail da Profa. Maria de Fátima Cardoso Gomes, da Faculdade de Educação da UFMG).

Porém, tanto Piaget quanto Vygotsky pressupõem a possibilidade do aprendizado através de um processo de co-construção e negociação entre os participantes, o que determinará também as atividades para tal aprendizado. A relação entre contexto social, pessoas e coisas é sustentada e transformada por suas atividades práticas. Desta forma, o pressuposto que pode unir as duas correntes não se relaciona apenas as questões epistemológicas ou ontológicas, mas primeiramente através das relações e das atividades sociais. A construção do aprendizado e identidade não se sustenta com o sujeito isolado, mas através dos conflitos e interações com os grupos sociais para que obtenha reconhecimento. A busca por esse reconhecimento pode se tornar um forte aspecto motivacional para o aprendizado. As pessoas procuram nos outros um *princípio simbólico* para se constituírem e a aprendizagem implica ambas as transformações: pessoais e sociais.

A síntese, portanto, que gostaríamos de construir no sentido de conciliar as duas correntes, se focaria no ponto de que ambos os autores (Piaget e Vygotsky) se constituíram como referência para os estudos de pedagogia, através de uma linha da psicologia da educação que se preocupa com a formação da identidade das pessoas através da aprendizagem, conhecida como psicologia do desenvolvimento. A aprendizagem, por sua vez, se torna favorável através das inter-relações, condição na qual podemos construir nossa motivação para as atividades de estudo de qualquer área de conhecimento. Desta forma, o sujeito busca ativamente construir sua identidade no contexto social em que vive, sendo essa busca uma forte fonte de motivação para a aprendizagem

1.3 Alguns Pontos da Teoria Interacionista de Piaget

A *motivação* é abordada pela psicologia da educação como uma área específica de estudo. Ela pode ser encontrada dessa forma, ou seja, como tema e objeto de pesquisa, nos dois volumes da *Handbook of Educational Psychology*, editados pela Associação Americana de Psicologia (ALEXANDER; WINNE, 2006 e BEELINER; CALFEE, 1996). Os autores dos artigos consideram os afetos, da ordem do emocional, como componentes principais da *motivação*. Uma das fontes adotada por alguns desses pesquisadores é parte da teoria do psicólogo suíço Jean Piaget, que diz que o afeto é a base do interesse, da necessidade e, assim, da *motivação*. Para Piaget o afeto é a *energia* da cognição (PIAGET, 1962). Piaget não trata diretamente da

motivação, mas fala de um componente, o *interesse*, que é um estado emocional positivo e que pode nos impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, conseqüentemente, pode também favorecer a construção das estruturas cognitivas necessárias ao aprendizado.

Piaget se inspirou nas ideias de Claparède¹¹ para falar do *interesse*. Sobre esse autor, Piaget comenta:

Com efeito, não há conduta possível sem um motor que a desencadeie. Ora, quais são os motores da atividade mental? Não é somente o estímulo externo, o excitante, ao qual as vistas por demais curtas do mecanicismo clássico limitavam sua descrição: são as necessidades, os apetites, os *interesses* que, por si, *dão uma significação às excitações externas* (PIAGET, 1959, p. 69-94).

Sobre a necessidade, transformada por Claparède na primeira “lei” de sua psicologia funcional, (“toda necessidade tende a provocar reações próprias a satisfazê-la, decorrendo o corolário que é talvez um fato mais amplo que a lei: a atividade é sempre provocada por uma necessidade”) estendeu-se longamente. Por exemplo, ele considerava o desenvolvimento mental globalmente como “proporcional à distância existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-las”, e formulava uma lei da antecipação: “Toda a necessidade que, por sua natureza, tem probabilidades de não poder ser imediatamente satisfeita, aparece antecipadamente”. Daí o papel considerável do *interesse*, um prolongamento dessas necessidades antecipadoras, tanto em relação aos móveis permanentes da atividade, quanto aos reajustamentos de pormenores, obedecendo à “lei do interesse momentâneo” (PIAGET, 1959, p. 69-94).

Claparède disserta sobre o *interesse* baseado em suas próprias concepções de desenvolvimento mental, descritas na obra *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, através da qual especifica as concepções psicobiológicas do interesse e evolução dos interesses. O autor explica que *interesse* é um conceito relacional, inscrito na relação entre sujeito e objeto. Isso significa que se o objeto se apresenta de tal forma que não se mostre interessante para o sujeito, não há a expressão ou presença do interesse no sentido psicológico

¹¹Édouard Claparède (1873 - 1940): diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e estudioso da psicologia da criança (CAMPOS, 2010, p. 99).

do termo. Nesse caso, o interesse como componente da motivação, movimenta o sujeito para as subjetividades despertadas pelo objeto. Às reações de interesse ao objeto o autor considera como vitais para a existência do sujeito ou da espécie: “O interesse assim compreendido é a mola real de todas as nossas ações, de todos os nossos pensamentos, o que lhes dá uma orientação adaptada às necessidades do momento. É o interesse que, a cada instante, decide do sentido da reação...” (CLAPARÈDE, 1956, p. 470). Como o interesse é da ordem do psicológico e refere-se também à preservação da espécie, Claparède optou por chamá-lo interesse psicobiológico. No entanto, mesmo de origem biológica, o interesse é a dimensão psicológica da energia que promove a vida.

O interesse nesse sentido psicobiológico provoca excitações para que o sujeito entre em ação. Porém, normalmente ele se encontra também numa situação de escolha de qual ação, pois, essa é múltipla mesmo diante de um único objeto de interesse. Tal escolha dependerá de sua necessidade e percepção (ou representação) do objeto. O ato, pois, torna-se orgânico (biológico) e a reação, então, própria à psicologia do sujeito.

O interesse varia à medida que a criança cresce, então, a relação sujeito-objeto passa a ser psicogenética. Numa fase inicial – do nascimento ao aparecimento da linguagem – observa-se o interesse da criança a partir da *extrospecção*, ou seja, através de atividades lúdicas como jogos, desenhos, histórias, brinquedos, etc. A segunda fase – do começo da linguagem até a entrada na escola – constata-se através da *linguagem*, quando ela categoriza o interesse nos objetos (substantivos), pelas qualidades deles (adjetivos), pelo tempo do verbo e pelas palavras abstratas. Na terceira – da entrada na escola até a adolescência – seria através da *introspecção*, momento em que um interlocutor realiza perguntas diretas sobre desejos, preferência e ideais da criança. A criança usa, então, meios diferentes para atingir seu interesse. Do nascimento aos três anos de idade, por exemplo, teremos os seguintes meios: mamar, olhar, pegar, segurar, apalpar, andar e falar.

Claparède organiza uma classe de interesse de acordo com períodos mais específicos e até a fase adulta. Analisamos até a adolescência, que é o que nos interessa, pois, na fase adulta a maioria dos entrevistados dessa pesquisa já era músico profissional. A primeira faixa de períodos são os da *Aquisição e Experimentação*. Nessa fase ainda temos o período de *interesses perceptivos* e ocorre no primeiro ano de vida. Nesse período o bebê se foca nos movimentos de seu corpo e dos objetos que se movem. Esses objetos lhe interessam na

medida em que lhe provocam movimentos motores e os objetos são percebidos como um todo, sem detalhes. A esta visão de conjunto e não analítica Claparède chamou de *sincretismo*.

O período de *interesses glóssicos* ocorre no segundo e terceiro anos de idade, quando a criança cria atenção para os nomes das coisas. Ela se interessa pela linguagem, palavras e seus significados. Sem compreender completamente os elementos do som das palavras, as tentativas de explicação por parte do adulto a consolam. Mas o prazer pela linguagem e palavras constitui em *motivação* suficiente para memorizar algumas com facilidade, assim como, de exercitar a fala.

Já o período de *interesses intelectuais gerais* ocorre entre os 3 e 7 anos de idade, quando entram ações relativas à fantasia imaginativa. Essa fantasia provoca indagações sobre as origens, relações e constituições das coisas; o que caracteriza a fase dos 'porquês'. As explicações configuram para a criança um enquadramento de um caso numa regra geral ou lei e isso, do ponto de vista moral, a satisfaz. Aqui podemos falar de desejos de saber no sentido psicanalítico, então, segundo o autor, não devem ser reprimidos, pois constituem a alavanca para o saber.

Nessa primeira faixa de períodos temos por último o de *interesses especiais*, que acontece dos 7 aos 12 anos. A partir dos desenvolvimentos anteriores, relativos às funções de percepção, movimento, linguagem, desejo e procura das causas através dos 'porquês', a criança especializa seu interesse em determinados objetos, ocupações ou problemas. Na referida fase observa-se um paralelismo entre a evolução filogenética e ontogenética. Ela se adapta a certos comportamentos culturais ao mesmo tempo em que começa a se descobrir como indivíduo. Observa-se também uma tendência a saírem do concreto para o abstrato e do imediato para o mediato. Ainda nesse período surgem interesses ligados ao *ideal*, como se parecer com pessoas célebres ou heróis; ou qualidades intelectuais, ligadas à moral e estética, como querer ser um artista ou gostar de pessoas sensíveis. Nesse período abre-se uma grande possibilidade à motivação pelo estudo da música. Dessa forma, Claparède chama a atenção dos educadores no sentido de estarem atentos aos interesses específicos das crianças e construírem uma pedagogia que tire proveito de tais situações.

A segunda faixa Claparède chamou de *Estágio de Organização e Apreciação*, na qual colocou os *interesses sociais ou éticos*. Esse é um período sentimental quando as crianças se

interessam por sexo e inclui a faixa de 12 a 18 anos de idade. A consciência social se desperta e o adolescente se percebe como membro da sociedade. O sujeito coloca-se além do ambiente familiar e escolar, mas com 12 anos de idade ainda não tem maturidade para discernir com relação à ética do pensamento e ações sociais e configura-se como suscetível a influências. Assim, toda motivação adquirida na primeira faixa pode se tornar fragilizada. Valores morais e estéticos também são adquiridos nessa fase.

Ele ainda chama a atenção para que os educadores respeitem cada fase no sentido de entender e tratar as crianças afetiva e cognitivamente segundo tais interesses.

Por último, ele fala dos interesses com base na teoria evolutiva de Freud. Para Claparède, Freud entende que a infância modela as aptidões, inclinações, qualidades e defeitos do futuro adulto. A evolução dos interesses se reduz à fonte de toda atividade psíquica que é o *instinto sexual*. A libido encontra-se inicialmente no bebê através dos atos eróticos e sensações da língua e lábios no mamar e chupar. Mas os interesses por desejos sexuais imorais, segundo Claparède, devem sublimar-se em valores sociais.

Com base nessas ideias de Claparède, Piaget se estendeu sobre o interesse, em um artigo publicado nos Estados Unidos (PIAGET, 1962), portanto, depois de escrito o livro “Juízo Moral na Criança” (PIAGET, 1994), em 1932. Piaget inicia com o argumento de que o afeto é a base do interesse, da necessidade e da motivação. Sem ele não haveriam inteligência, perguntas e conhecimento. A inteligência depende da evolução das estruturas mentais operacionais e o afeto as induz. Por exemplo, quando os objetos permanentes (brinquedos e pais) desaparecem do campo de visão o sentimento de afeto a motiva procurá-los novamente. Quando o afeto provoca necessidade e interesse as estruturas cognitivas aceleram, mas quando se torna obstáculo elas regridem. Mas o ponto central no argumento de Piaget é o paralelismo entre afeto e cognição. Nesse artigo ele afirma que o afeto é a energia da cognição, porém, não a causa. Os estágios afetivos correspondem aos das estruturas cognitivas, então, há correspondência e não sucessão. Não há estado puramente afetivo e nem cognitivo. A inteligência não provoca o afeto e nem o afeto a inteligência. O afeto, que é a motivação das necessidades e interesses, apenas regula as atividades intelectuais. Nesse quesito ele se lembra de Claparède, que diz que o afeto fixa as metas e a inteligência fornece os meios. Piaget cita ainda outros autores na concordância de que os comportamentos têm como estrutura a cognição e a força ou economia é afetiva.

Assim, ele traça o paralelismo entre afeto e cognição ao especificar, como Claparède, cada fase psicogenética dos dois. No *sensório-motor* a cognição volta-se para movimentos de *descentração* do corpo na busca de objetos permanentes, através da percepção de tempo, espaço e causalidade. Já o aspecto afetivo seria o interesse por esses objetos. Se não há interesse pelo objeto não existirão motivações e desenvolvimento cognitivo. Se não há exercício puramente afetivo não existirá evolução da inteligência. Ele cita casos em que a ausência da relação afetiva com a mãe provocou retardo das estruturas cognitivas.

No *préoperatório*, que é o segundo estágio, ele aborda as três características essenciais desse paralelismo. A primeira, do ponto de vista cognitivo, apresenta as funções simbólicas e representativas, e o afetivo relaciona-se às representações individuais, como por exemplo, sentimentos de simpatia/antipatia e superioridade/inferioridade. Tais sentimentos estão fora do campo perceptivo do sujeito e subsistem na ausência dos outros indivíduos. A segunda, com relação à cognição, seria o pensamento ligado à linguagem e à comunicação inter-individual. O afetivo estaria na relação dialogal com pais ou professores, quando poderão surgir sentimentos de submissão ou revolta. Na terceira trava-se um problema cognitivo, pois, ainda não há operação mental nem conservação, mas no sentido afetivo sim. O campo específico de averiguação desse conflito é o sentimento moral, no qual ele trata amplamente no livro “O Juízo Moral na Criança”. A obrigação moral impõe regras a seguir e essa obrigação é um sentimento de dever. A criança dessa fase é sensível às ordens dos pais, então, as conserva na presença deles. Mas na ausência já não obedecem, então a estrutura cognitiva não conserva a regra. As crianças falam que não mentiriam para colegas porque não é uma proibição, mas para os adultos sim, pois com esses são coagidos com a moral de não mentir, o que transforma a relação em uma espécie de jogo.

No terceiro estágio, o *operatório*, do ponto de vista cognitivo a grande novidade é o aparecimento das operações da inteligência. No afetivo seria o uso dessas operações mentais a favor dos sentimentos morais não egocêntricos, ou sociais, como o senso de justiça entre as próprias crianças, independente das regras dos adultos. A *vontade própria*¹² é outra novidade dessa fase e depende de um ajuste de tal paralelismo para entrar em ação.

¹² Piaget usou apenas o termo *vontade*. Inserimos *vontade própria* porque explica melhor a que vontade ele se refere.

No último, o das *operações formais*, a cognição já está apta a realizar hipóteses e probabilidades, ou seja, a criança não raciocina apenas com o real ou concreto. O afetivo encontra-se a favor das ideologias, como de respeito pelo país e de solidariedade, além de sentimentos religiosos. Nessa fase Piaget considera que a criança entra na formação da personalidade, um quase adulto com espécie superior de vida afetiva que se prepara para a sociedade.

Para Piaget o interesse pode ser considerado também como um aspecto do comportamento emocional e levar à motivação, vontade, curiosidade ou determinação, que cria uma dinâmica para as atividades mentais ou intelectuais (PULASKI, 2009. P. 140). No entanto, nossa pesquisa procurou abordar a motivação com base em dois pressupostos, que foram analisados com o apoio em apenas alguns pontos da teoria piagetiana. O primeiro pressuposto relaciona-se ao favorecimento do aspecto afetivo ao invés do cognitivo. Certamente não há como analisar uma estrutura sem a outra, pois, o próprio Piaget, como já anunciamos, dizia que o afetivo regula o cognitivo. No entanto, procuramos nos apoiar no afetivo, o qual se aproxima mais da motivação. O outro pressuposto se vincula ao deslocamento das possibilidades motivacionais estritamente vinculadas ao sujeito. Assim, relacionamos os aspectos afetivos da motivação a partir da relação do sujeito com as pessoas de seu círculo social, ao contrário do que foca, como já mencionada, a pesquisa de Maffioletti (2005), abordada na revisão da literatura.

Parte da teoria de Piaget pode apontar para quais aspectos afetivos ou emocionais podemos nos motivar para as atividades de aprendizado. O que enfocamos sob o ponto de vista piagetiano, como dito, foram unicamente os aspectos afetivo-relacionais, ou seja, em que medida as pessoas da família (pais, irmãos) e escola (professores e colegas) contribuem ou não, do ponto de vista afetivo, para a motivação.

Dessa forma, cabe abordar o processo, a princípio cognitivo, do que ele chamou de dupla estimulação, ou seja, a *assimilação/acomodação* e a conseqüente *equilibração*. No entanto, tratamos aqui da assimilação dos ‘esquemas afetivos’ advindos dos jogos simbólicos proporcionados pelas relações interpessoais (PIAGET, 1975, p. 225-226). Procuramos entender, então, como o processo de assimilação/acomodação dos afetos, advindos das relações mencionadas, motivam o aluno para o estudo e aprendizado da música. Nesse sentido, nos diz o próprio Piaget: “O apego aos grupos sociais não é menos importante. Não

tendo os indivíduos valor moral por si próprios, só o grupo constitui um fim legítimo” (PIAGET, 1994, p. 264).

Segundo Pulaski (2009), para Piaget a motivação é uma energia de ordem afetivo-emocional, o que inclui os sentimentos e interesses, e possibilita o desenvolvimento intelectual. Porém, mesmo motivada, para uma pessoa dirigir-se ao aprendizado faz-se necessário o processo de dupla estimulação que citamos que é adaptativo, dinâmico e aberto. Mais conhecido nas operações lógicas, equivale-se para as estruturas afetivas quando as questões morais estão em jogo (PIAGET, 1975, p. 272); ponto que abordaremos mais adiante. O processo inclui primeiramente a *assimilação*, que é a porta de entrada dos estímulos externos e a *acomodação*, que é uma espécie de ajustamento interno dos estímulos e informações. Essa estimulação dupla é constante e tende a uma conseqüente *equilibração*, fator organizador final do processo. Caracterizado como adaptativo e autorregulador, apenas entra em atividade a partir de uma “perturbação” ou estímulo externo, como salienta o próprio autor (PIAGET, 1998, p. 88). As questões afetivas envolvidas nas relações com familiares e pessoas da escola, em nossa análise, podem se caracterizar como essas perturbações ou estímulos externos. Ele afirma ainda que as relações, primeiramente com os pais, influem diretamente nos esquemas afetivos; similares e paralelos aos motores e cognitivos. Mas pondera no sentido de que o afeto, dependendo do caso, também pode retardar tais estruturas e, dessa forma, conduzir à desmotivação.

Do ponto de vista relacional, o envolvimento da mãe com os estudos do filho contém um fator afetivo forte por ela simbolizar o primeiro objeto de *descentração* do sujeito de si mesmo. A descentração, na teoria piagetiana, é o processo através do qual o sujeito progressivamente supera a perspectiva egocêntrica, autocentrada, e passa a compreender a perspectiva do outro. Assim, o apoio da mãe, em um segundo momento o do pai, nas atividades de estudo pode levar ao primeiro sinal de motivação para o deslocamento das atividades iniciais e egocêntricas (sensório-motoras com o próprio corpo) para as primeiras percepções e atividades mentais (préoperatórias e fora do corpo); o que pode caracterizar também uma *perturbação*.

Já as pessoas da escola podem simbolizar os afetos iniciais dos familiares. Piaget confirma esse processo (PIAGET, 1975, p. 267) e o chama de ‘simbolismo inconsciente’ ou ‘simbolismo secundário’ (PIAGET, 1975, p. 217). Para ele, trata-se de um ‘jogo simbólico’,

ou jogo social, entre significantes e significados e se presta inicialmente mais à linguagem afetiva do que a intelectual. Tal jogo pode não ser compreendido de imediato pelo sujeito, pois, inicia-se de forma inconsciente. Nessa forma caracteriza-se por uma *assimilação* de ordem afetiva, que ele chama de *secundária*, e se divide em três tipos nos relacionamentos inter-individuais:

As ações voltadas para os outros são como as outras ações: elas tendem a se reproduzir (assimilação reprodutora), a encontrar os alimentos que os sustentam (assimilação recongnitiva) e a descobrir outros deles (assimilação generalizadora) (PIAGET, 1975, p. 267)... Mas a condensação, como a generalização, consiste em construir uma significação comum para um certo número de objetos distintos, o que lhe permite precisamente exprimir o encaixe de diversos esquemas afetivos, a assimilar umas às outras situações diversas e frequentemente afastadas no tempo (PIAGET, 1975, p. 271).

Portanto, depois da relação inicial com mãe-pai, e mesmo irmãos, os afetos podem se tornar mais representativos ou simbolizados e o sujeito tem a possibilidade de se motivar fora da presença da família. Sendo assim, o simbolismo pode se representar na relação com os primeiros colegas (como irmãos) e professores (como pais). No entanto, como dito, os sentimentos podem ser positivos ou negativos, o que propicia desenvolvimento ou retardo das estruturas cognitivas. A relação afetiva com o pai, por exemplo, pode ser motivadora ou desmotivadora e se estender para com um professor. Deduzimos, então, que caso haja semelhança ou identificação do professor com o pai, o ambiente escolar pode ser motivador ou não, como Piaget supõe através dos simbolismos secundários e proporcionados pelas inter-relações:

Em resumo, cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona, em suas relações com ela, uma espécie de ‘esquemas afetivos’, isto é, de resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca, e são esses esquemas que determinam os principais símbolos secundários, como determinarão muitas vezes, no futuro, certas simpatias ou antipatias difíceis de explicar de outro modo, a não ser por uma assimilação inconsciente com modos de comportamentos passados (PIAGET, 1975, p. 226).

Portanto, os afetos das primeiras relações podem ser conservados e em seguida acomodados ao real (PIAGET, 1975, p. 262) e ao presente (PIAGET, 1975, p. 265), o que torna o jogo e o símbolo adaptados e conscientes, como forma de *compensação* (referindo-se à Adler¹³) e, assim, mais intelectual do que afetivo, o que proporcionará estruturas mentais ou cognitivas para o aprendizado. Para Piaget os primeiros jogos simbólicos ocorrem dentro da família (PIAGET, 1975, p. 225-226) e podem ser transferidos para novos personagens através de identificações, projeções, oposições e duplos sentidos (PIAGET, 1975, p. 236). Quando se acomoda tais identificações o símbolo se torna consciente, socializado e, portanto, *equilibrado*; servindo, assim, aos esquemas cognitivos. Deduzimos que no processo de acomodação dos símbolos os sujeitos se motivam ou desmotivam para as ações em ambiente escolar, fora da família. No entanto, Piaget esclarece que para os esquemas afetivos se equilibrarem deverão se regular por operações reversíveis de reciprocidade, tornando-se esquemas morais ou de valores.

Embora a questão moral se inicie nas atividades préoperatórias e com os familiares, é quando ocorrem envolvimento maiores com pessoas da sociedade e escola que Piaget considera que se estruturam, de fato, os sentimentos morais relacionados aos valores de colegas e professores, por exemplo. Podemos encontrar pistas para associar os sentimentos morais à motivação no clássico *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994), publicado pela primeira vez em 1932 e desde então considerado uma referência imprescindível nos estudos sobre o desenvolvimento sócio-afetivo e moral das crianças. Nesse livro ele aponta para as questões morais, mas principalmente as afetivo-relacionais nas diferentes faixas etárias, pois, em cada idade estamos mais sujeitos à relação com a família, sociedade ou escola. Embora não trate especificamente de motivação, podemos compará-la com as diversas formas de interesses pelo aprendizado das regras de jogos de bolinhas e amarelinha entre crianças, que Piaget usou como exemplos para cada etapa psicogenética.

Observamos que o período préoperacional, entre 2 e 7 anos de idade, é bastante crítico com relação à questão moral e à motivação, pois, é aí que as crianças iniciam o deslocamento do ambiente familiar em direção a círculos sociais mais amplos. Elas precisam ser aceitas pelos demais como foram (ou não) na família. No entanto, as características afetivo-relacionais de

¹³ Alfred Adler (1870-1937): psiquiatra e psicanalista vienense cuja interpretação da psicanálise enfatizou os fatores ambientais na formação das neuroses. Para ele, todo neurótico procura compensar uma imperfeição orgânica ou mental (GAY, 2010, p. 208-209).

cada fase podem se antecipar ou adiar inclusive para o período adolescente ou adulto, através do processo que Piaget chamou de *decalagem*. A decalagem é usada para descrever aquisições estruturais análogas que podem ocorrer em momentos diferentes conforme o domínio cognitivo a que se referem. De certa forma, são aquisições parciais das estruturas de conhecimentos, que geram contradições, repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades (BAILLARGEON, 2002, p. 71).

Voltando à questão da moral, Piaget diz que, entre pais e professores, a imposição de deveres sem explicações pode reforçar o egocentrismo intelectual e moral da criança e mesmo no futuro adulto, pois, na fase egocêntrica toda regra imposta é considerada absoluta, sem possibilidade de discussão, sendo equivalente a fenômenos físicos naturais. À aceitação dessas imposições ele chamou de *respeito unilateral*. Por exemplo, a obrigação de fazer o dever de casa equivale na criança pequena ao mesmo princípio de uma pedra afundar quando jogada em um lago; são leis universais. Dessa maneira, a moral do respeito unilateral pode levar a atitudes de coação por parte dos pais e professores e a uma consequente desmotivação intelectual na criança. A coação adulta pode ser reproduzida entre as crianças na forma expiatória, quando as punições relacionam-se simplesmente ao descumprimento de uma regra imposta. Quando a regra vem exclusivamente do adulto, que normalmente representa para a criança uma figura superior ou de autoridade, simboliza uma justiça imanente, como vinda de Deus. O aspecto religioso ou metafísico, então, impõe uma culpa maior e muitas vezes a punição não é percebida como tendo relação com o ato cometido.

Os pequenos fazem ligação também entre um erro e um fenômeno físico servindo de punição. Se não se concentrou para estudar, por exemplo, e depois pegou uma gripe, a doença pode ser percebida como manifestação de uma justiça imanente e a natureza física (a gripe) como cúmplice do adulto (PIAGET, 1994, p. 197). Consequentemente, quando uma criança comete um erro de aprendizado, não intencional, já antecipa uma punição automática. A dificuldade de aprendizado ou não entendimento de um conteúdo escolar pode ser considerada por um aluno como ‘erro’, uma falha de ordem moral, ao invés de ser entendida como consequência de uma desmotivação. Assim, pode surgir o sentimento de culpa na criança. Uma maneira de se livrar da justiça imanente e de uma punição seria possível quando os adultos – pais ou professores – mostrarem que também possuem imperfeições. De acordo com Piaget, apenas os exemplos dos mais velhos são capazes de apaziguar os sentimentos de culpa dos menores.

Outra possível causa de falta de motivação em ambiente familiar ou escolar, do ponto de vista da moral, é o prevalecer da justiça retributiva no lugar da distributiva. Na justiça retributiva um pai ou professor favorece um irmão ou aluno obediente ou ‘bom’ – comportamento quase estereotipado e sempre esperado por um adulto – em retribuição às suas atitudes convenientes. O ‘desobediente’ se sente diferenciado, com ciúmes e pode mostrar-se desmotivado para as aulas de um professor. O ‘mau’ aluno pode também ter sentimento de inferioridade por acatar a atitude de diferenciação imposta por um adulto frente à outra criança e assim sentir-se injustiçado. Já na prática da justiça distributiva prevalece a igualdade entre pares, quando pode ocorrer mais frequentemente a compreensão da subjetividade das ações. Esse processo normalmente ocorre entre os 7-12 anos de idade, na fase que Piaget denominou de *operações concretas*, quando há possibilidade de uma evolução da fase de *heteronomia* (julgamento moral regido pela opinião do outro, percebido como autoridade) para o início da *autonomia*. A *autonomia* na teoria de Piaget se relaciona ao desenvolvimento moral e social da criança, em oposição à *heteronomia*. Esses dois tipos de comportamentos sociais se relacionam às regras morais, sendo que a *heteronomia* é um estado de *insubordinação* aos adultos e a *autonomia* caracterizada pela prática da cooperação (PIAGET, 1994, p. 35).

A prática da *autonomia* inicia-se comumente entre crianças, embora as experiências heterônomas também sejam comuns entre elas. No entanto, para as crianças as vivências de *heteronomia*, retributivas e punitivas são advindas mais dos adultos. Então, se uma criança quer se destacar dos demais pela idade maior ou outro atributo, as relações podem regredir à *heteronomia*.

Outra consequência de uma atitude retributiva por parte de um adulto é a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre pares. O favorecimento de uma criança em detrimento de outra pode incentivar essa outra a competir com a que teve retribuição para ganhar os mesmos elogios. O elogio pode se tornar uma ilusão por parte do desfavorecido e expressar também a necessidade de proteção, por reação ao sentimento de ciúme ou mesmo como vingança pela injustiça percebida. Caso não receba o elogio fantasiado a criança pode partir para atitudes de delação e levar o ambiente familiar ou escolar ao individualismo. A emulação e o individualismo em ambientes educacionais decorrem de práticas pedagógicas baseadas apenas em testes e notas, produzindo estereótipos do bom e do mau aluno, ou quando a retribuição desigual se sobrepõe à distribuição mais equitativa de prêmios e elogios.

Piaget observa também que a opção pela severidade das punições pode partir da própria criança, como forma de reafirmar sua relação com o adulto, de agradá-lo e para contar, assim, com sua proteção. Nesse sentido, a criança quer, no fundo, estar de acordo com a moral adulta e manter uma relação de *heteronomia*. Mesmo o exercício das punições, para as crianças, normalmente vem de um maior, seja criança ou adulto, pois, entre iguais teria o caráter de vingança. Por outro lado, Piaget observou que a cooperação é uma atitude mais rara em grande número de crianças, independente da idade. Normalmente elas são mais individualistas e acusadoras de erros alheios. A punição, nesse caso, objetiva atingir a inferioridade do outro e em ambiente escolar esse tipo de comportamento tende a provocar baixa autoestima. Nesse ponto, o exercício da cooperação e responsabilidade coletiva torna-se um caminho para evitar condições expiatórias de punição entre crianças. Como para Piaget a responsabilidade objetiva – de ordem material e individual – é resultado da coação adulta, então, supomos que, na verdade, necessita-se primeiramente de um exercício de participação vinda dos próprios pais ou professores para que haja comunhão entre seus filhos e alunos. Tal exercício pode levar a uma maturidade mental e das ações na criança, livre da coação, onde se pode experimentar uma equilibrção e como resultado o exercício da *autonomia*, da forma que salienta Piaget (1994, p. 300).

Por outro lado, a busca do diálogo pode levar a criança a um grau de motivação diferenciada e despertar sentimentos positivos. Diz Piaget: “... quanto pode ser amoral acreditar demais na moral e quanto um pouco de humanidade vale mais do que todas as regras” (PIAGET, 1994, p. 152). Acrescenta ainda que a falta de diálogo é típica de pais ou professores medianos que, “como governantes sem inteligência, acumulam leis com desprezo das contradições que possam gerar” (PIAGET, 1994, p. 152). Alguns adultos têm prazer em aplicar sanções e usam de sadismo para quebrar a vontade das pessoas e fazê-las sentirem-se inferiores a uma vontade superior. Assim, a criança acaba por concluir que o bem é obedecer ao mando do adulto e o mal é ter opinião própria. Quando adulta essa criança poderá repetir os mesmos esquemas estereotipados dos pais e professores. A *autonomia* surgirá apenas a partir de sentimentos de cooperação e reciprocidade, observados em exemplos do próprio adulto, como explicado no parágrafo anterior.

Com a experiência de cooperação a criança cria *autonomia*, ou seja, a capacidade de refletir e se posicionar a partir de seu próprio julgamento sobre a situação e, de acordo com Piaget, isso acontece normalmente apenas no período que ele chama de *operações formais*, que ocorre no

início da adolescência. Mas tal vivência pode ser experimentada anteriormente – como no período entre 7 e 12 anos – por meio da decalagem, já citada, e por iniciativa de pais e professores. A experiência da *autonomia* poderá promover sentimentos de motivação para qualquer atividade, seja motora ou intelectual, e conseqüentemente às possibilidades de aprendizado. No espírito de cooperação a comunidade familiar e escolar tende a se responsabilizar coletivamente e abrandar as culpas e punições, ingredientes geradores de desmotivação. Ele diz que as inovações pedagógicas têm dificuldades de se estabelecerem na prática porque há uma tendência de se tratar a questão do ponto de vista individual – ver o problema específico de um aluno, por exemplo – enquanto devem ser vistas no coletivo.

Nas relações entre as crianças, Piaget observou que com o passar da idade elas quebram as tradições e escapam da coação entre elas próprias. Porém, basta uma pressão adulta ou de um maior entre elas para que voltem à tradicional coação no grupo como forma de dever moral. Esse dever está impregnado de medo e amor, nas palavras de Piaget, enquanto o bem verdadeiro ultrapassa o medo através da *autonomia*. Daí, observamos os limites que a pedagogia tradicional enfrenta, pois, está baseada em fazer o bem como dever moral. Então, carrega o medo e a coação juntos, enquanto as possibilidades de *autonomia*, respeito mútuo e cooperação permitem atitudes mais maduras e positivas, típicas de algumas pedagogias mais modernas. O processo de *autonomia* pode levar à estruturação pessoal e será possível a partir do momento em que o detentor do poder moral e coercitivo abrir mão da unilateralidade e autorizar o exercício moral e mental do sujeito, o que permitirá sua coerência interna e ajustes afetivos.

No entanto, no exercício da *autonomia*, com o passar da idade, se descobrem os erros e imperfeições dos modelos dos mais velhos. Os sujeitos, então, comparam, se opõem, discutem e praticam um controle mútuo. Piaget diz: “Assim se explicam, ao mesmo tempo, a possibilidade de progresso moral e a liberdade interior da consciência. Portanto, a consciência do eu individual é, ao mesmo tempo, um produto e uma condição da cooperação” (PIAGET, 1994, p. 290 e p. 293).

Mas são compreensíveis, embora nem sempre admissíveis, os limites impostos pela família e pela escola, porque o sujeito depende do grupo social, pois, como já dito, individualmente não há moral. Então, uma forma legítima de levar a criança a exercer a *autonomia* no pensamento e na ação seria, segundo Piaget, promover a reflexão, o questionamento e a participação na

criação de regras coletivas – que é a moral própria do grupo. Essa participação pode originar o interesse pela atividade e promover a motivação para o aprendizado.

Concluimos que, do ponto de vista piagetiano, para se investigar como desenvolve o interesse pelo aprendizado da música no contexto familiar e escolar, cabe entender primeiramente que a motivação é uma energia de ordem afetivo-emocional, gerada principalmente nas relações com as pessoas. Os agentes da escola podem representar ou simbolizar os afetos familiares e tanto um grupo quanto o outro, através dos sentimentos produzidos, podem motivar ou desmotivar uma criança para as atividades de aprendizado. No entanto, para que a pessoa se aproprie desse sentimento de motivação se faz necessário o processo de assimilação/acomodação de tais esquemas afetivos. Para que esses esquemas consequentemente se equilibrem é importante que estejam relacionados às questões morais. Assim, a partir do momento em que a criança encontra um adulto que permita atitudes de *autonomia* no pensamento e na ação podemos supor que o sujeito possa desenvolver a motivação para o aprendizado da música.

1.4 Alguns Pontos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky

A *motivação*, como já dissemos, é um objeto de estudo da psicologia relacionada aos aspectos afetivos ou emocionais. Abordada na educação, normalmente a encontramos associada e com objetivo ao aprendizado. Para investigar como Vygotsky trabalharia o tema da motivação, necessitamos entender como ele compreende a emoção na estrutura psicológica. Duas estudiosas de Vygotsky, Sílvia Lane e Denise Camargo, dizem que embora ele não tenha realizado estudos sistemáticos sobre emoções, a porta de entrada desse autor para a psicologia foi a *emoção* e que tal tema está presente em várias de suas obras (LANE; CAMARGO, 1995, p. 115). No livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, por exemplo, ele relaciona a emoção com o que entendemos por motivação. Diz Vygotsky:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode

dar a resposta ao último *por que* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2010, p. 479-480).

As autoras citadas ainda completam que para Vygotsky as emoções têm relação direta com as atividades mentais, se encontram inter-relacionadas com essas e não há dicotomia entre tais estruturas – a emocional e a mental. As ações cognitivas, por sua vez, se constroem a partir dos símbolos e signos gerados cultural e socialmente. Ou seja, fornecidos pelos meios de comunicações e nas relações com as pessoas, que agem no indivíduo primeiramente de forma *inter-psicológica* (através das inter-relações), que e em um segundo momento passa por um processo de *internalização* – através dos signos e símbolos – para se tornarem *intrapsicológicas* (na própria psique), momento em que o sujeito pode se transformar em um novo ser (LANE; CAMARGO, 1995, p. 125). Ou como entendemos, no nível *intrapsíquico* ele pode encontrar sua motivação para as atividades mentais e de aprendizado.

Outros autores que trabalham com o tema da motivação, como observamos na revisão da literatura, tendem a privilegiar o aspecto cognitivo com relação ao afetivo em suas análises. Eles costumam dissociar essas duas estruturas psicológicas ao abordá-las separadamente ou colocando uma em consequência da outra, de forma mecanicista ou determinista. Procuramos explicar como alguns pontos da teoria histórico-cultural de Vygotsky partem do pressuposto contrário, ou seja, as analisa em conjunto.

A corrente histórico-cultural surgiu a partir de alguns cientistas russos na primeira metade do século XX, que se baseavam em ideias marxistas e no materialismo histórico-dialético (VYGOTSKY, 1991, p. 5-9). Um conceito fundamental dessa tendência e autor é que toda estrutura psicológica se caracteriza como *unidade*, porque necessariamente se inter-relaciona e depende de outras, como o afeto e a cognição, por exemplo.

Para Vygotsky o afetivo e o cognitivo se constituem cada um como uma unidade menor e geram uma unidade maior ou uma totalidade a partir das interações entre si. Na verdade, ele costumava designar o termo cognitivo por funções mentais e mais especificamente de *funções mentais (ou psicológicas) superiores*. Apesar de aparentemente tratar tais funções mais do

ponto de vista mental ou cognitivo, fica claro para nós que as *funções psicológicas superiores* englobam também os esquemas afetivos (ou as emoções), porque necessitam dos elementos do afeto para se regularem, o que possibilitam se constituir de fato como essa unidade maior ou totalidade. Assim, Vygotsky em seus argumentos propositalmente inviabiliza análises na dissociação do afetivo e cognitivo, ou seja, não os separa, sempre os inter-relacionam e os torna interdependentes. Dessa forma, para esse autor as *motivações e interesses* se encontram tanto no afetivo quanto no mental. Do ponto de vista histórico-cultural, as duas unidades se inter-relacionam de forma dependente e dialética, criando um sistema semântico dinâmico (VYGOTSKY, 2010, p. 15-17). Podemos dizer, diante desse argumento, que cada unidade menor – o afetivo ou o mental – regula a outra.

Para analisar as *motivações* para o aprendizado de determinado objeto de estudo, servimo-nos ainda de outra unidade fundamental desse referencial teórico, que é a *mediação*. A *mediação*, do ponto de vista vygotkiano, é um instrumento semiótico para orientar as ações (regulador externo) e funciona também como *signo*, para regular o psiquismo (regulador interno). Na análise da motivação, esses mediadores se configuram também como *unidades*, mas principalmente como *signos*, porque tendem mais a uma regulação psíquica do que a uma consequente ação. Entendemos, portanto, que as *unidades de análise* na teoria de Vygotsky que farão o papel de mediadores são os *significados* e os *sentidos*. No entanto, o *sentido* é o nosso foco, porque pode nos dizer mais a respeito dos afetos e emoções, consequentemente das experiências pessoais e inter-relacionais dos sujeitos entrevistados. O próprio Vygotsky já anuncia certa predominância do *sentido* da palavra sobre o seu *significado* na linguagem interior (VYGOTSKY, 2010, p. 465).

Para Vygotsky o *sentido* se configura em uma unidade que melhor cria uma totalidade entre afeto/intelecto e experiência social/formação da psique (REY, 2004, p. 58). Dessa maneira, pudemos analisar como as relações afetivas com as pessoas da família e da escola motivaram os processos mentais de aprendizado da música em nossos sujeitos entrevistados. Mas fica claro que tal totalidade para esse autor e para a corrente histórico-cultural se constitui de forma dialética, de maneira que precisamos analisar também como o intelecto dos entrevistados se comportava para manter os afetos motivadores nas instâncias sociais citadas e, assim, desse ponto de vista, qual síntese motivacional nós podemos deduzir.

Na obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, já citada, Vygotsky analisa os *significados* e *sentidos* vinculados à palavra e com vista à construção de conceitos. No

entanto, com relação ao *sentido*, encontramos autores que o percebem em Vygotsky como dinâmico e instável, de forma que pode não se vincular apenas à construção de conceitos e nos permite, assim, interpretar tais palavras em uma colocação discursiva coloquial – como em uma entrevista, por exemplo – uma vez que o *sentido* se encontra vinculado também às *funções psicológicas superiores* (REY, 2004, p. 49), onde encontramos traços das experiências afetivas. Na obra citada de Vygotsky, primeiramente o *significado* aparece associado à palavra, de tal maneira que une o pensamento e a linguagem para formação dos conceitos, de forma generalizada e consciente (VYGOTSKY, 2010, p. 398). Quando nos encontramos com a palavra *mãe*, por exemplo, o *significado* seria um conceito e generalização consciente de mãe: figura feminina genitora e zeladora de um filho. No entanto, podemos encontrar diferentes significados de acordo com a faixa etária e cultura. Porém, o *significado* se vincula sempre a conceitos já socializados. Já o *sentido* tem um caráter mais pessoal, de difícil socialização, particular para cada indivíduo e com perspectiva a se associar ao inconsciente (não no sentido freudiano em específico). O *sentido* da palavra *mãe* para uma pessoa pode se associar a uma avó que cuidou dela quando criança mais que a mãe. Para outra pessoa pode ter *sentido* diferente, ligado a qualquer pessoa, seja homem ou mulher, que tenha atitudes de afeto e proteção; ou mesmo a uma professora. Assim, podemos interpretar a fala de um sujeito com base mais nos *sentidos* que as relações tiveram para ele e vinculá-los à motivação para o aprendizado da música. A especialista em Vygotsky, Marta Kohl de Oliveira, tem a seguinte definição sobre essas duas unidades e com relação ao *sentido* ela o aproxima mais das experiências afetivas, como argumentamos atrás:

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p. 50).

Através das relações sociais podemos experimentar diversas subjetividades e Rey (2004, p. 68) especifica esse espaço como “zona de sentido”. Na inter-relação com as pessoas da família e escola podemos vivenciar *sentidos* que podem nos conduzir a entender a motivação para o aprendizado de determinada área. Esse autor ainda diz que são as relações de afeto as capazes de gerar subjetividades positivas, como a motivação. O acolhimento de um aluno por

parte de um professor, por exemplo, o auxilia nas expectativas as quais a escola pode lhe oferecer (REY, 2000, p. 7-8).

Ainda com base no autor acima citado, voltamos à questão da *unidade* vygotskiana na relação entre o social e a psique, ou seja, como as relações sociais determinam as mudanças e qualidades da psique, e como esta também programa a interação do sujeito no meio social (REY, 2004, p. 32-33). Assim, reafirmamos que o afetivo ou emocional constitui também as *funções mentais superiores* e estas não se estruturam apenas com elementos cognitivos. Para esse estudioso de Vygotsky, o que representaria, portanto, a unidade total das associações em termos dialéticos entre afeto/cognição e relações sociais/psique seria o *sentido*; capaz de demonstrar as subjetivações, construir os processos motivacionais e se constituir preliminarmente como a síntese dialética (REY, 2004, p. 47).

Nosso pressuposto, como exposto também no esboço dos pontos da teoria de Piaget, é que os estudantes de música se motivam ou desmotivam a estudar e aprender música, inicialmente, a partir das relações com as pessoas da família e em um segundo momento na relação com agentes da escola de música. Consideramos também o enfoque da corrente histórico-cultural para analisar a motivação a partir das relações familiares (como primárias) e as da escola (como secundárias). Então, focaremos a motivação vinda inicialmente das inter-relações com pais e irmãos e em um segundo momento com colegas e professores de música, para compreender quais os *sentidos* que as pessoas de cada círculo relacional provocaram no entrevistado quando era estudante de música, em função de se sentirem motivados ou não para o aprendizado da música.

CAPÍTULO 2

MÉTODOS, SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA

2.1 O Estudo de Caso

O principal motivo da adoção do Estudo de Caso como método de pesquisa relaciona-se com a possibilidade de investigação de fatos já ocorridos, ou seja, sobre uma etapa no passado – no caso desta pesquisa, a infância e a adolescência – quando os sujeitos entrevistados se inter-relacionaram com pessoas da família e escola. Uma pesquisa que investigue fatos presentes ou presenciais, como o método clínico, por exemplo, ou uma que trabalhe com prognósticos, talvez possa enquadrar melhor em outra metodologia.

Cabe salientar que o Estudo de Caso foi utilizado nesta pesquisa como método geral para coleta e posterior análise dos dados das duas fases da pesquisa de campo. Na primeira fase realizamos entrevistas individuais abertas, mas com um roteiro pré-estabelecido para não perder de vista os aspectos afetivos das relações com as pessoas da família e escola, no que tange ao envolvimento com os estudos da música. Na segunda fase adotamos a estratégia de Grupo Focal, para confrontarmos presencialmente todos os entrevistados com as experiências e relatos das falas individuais, objetivando que os sujeitos possam confirmar ou modificar a percepção que tiveram inicialmente de suas relações com os familiares, colegas e professores.

O Estudo de Caso é um dos métodos de pesquisa usado nas ciências sociais, assim como na educação e psicologia. Uma das formas de utilizá-lo seria de forma exploratória, como pretendemos nessa pesquisa. Em tal forma, para a principal estratégia na investigação e análise dos casos se faz necessário perguntar como e porque, como salienta Robert Yin (2001, p. 24) em seu livro *Estudo de caso: planejamento de método*. O mesmo autor lembra que tais perguntas devem ser feitas durante e após a coleta dos dados e considera a entrevista um dos princípios para tal procedimento no Estudo de Caso. Salienta ainda que as perguntas da entrevista devam estar vinculadas fundamentalmente ao referencial teórico e que as análises das respostas dos casos, em forma de relatório, pode incluir uma etapa de cruzamento de dados (YIN, 2001, p. 167); o que pretendemos realizar entre as duas etapas de entrevistas, no

sentido dos sujeitos confirmarem ou modificarem sua percepção sobre a motivação. O tipo exploratório de investigação também pode ser entendido como forma de abordar casos sem criar necessariamente hipóteses. Esse tipo se aproxima mais da pesquisa qualitativa e serve como ferramenta para hipóteses provisórias, no sentido de analisar “o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (ANDRÉ, 2008, p. 47).

Além das entrevistas com os músicos, que usamos como princípio para coleta dos dados, a *observação participante*, por parte do entrevistador/pesquisador deste trabalho, também pode se tornar uma forma de abordagem nas entrevistas e análise das falas no Estudo de Caso. Tal modalidade se caracteriza pelo fato de o pesquisador não se comportar de forma totalmente passiva na pesquisa de campo e se tornar também um sujeito de investigação, onde pode colocar suas experiências e pontos de vistas. Como o entrevistador também é um músico de orquestra e passou por uma formação semelhante aos demais, seus relatos e opiniões também foram incorporados à segunda etapa das entrevistas, no Grupo Focal. O objetivo de tal participação foi a de provocar os músicos para revisarem a percepção sobre a motivação ao estudo e aprendizado da música a partir desse relato pessoal do entrevistador. Dessa forma, não vimos a necessidade de analisar sua fala, que serviu mais como elemento provocador. A observação participante, ou pesquisa participante, possibilita ainda o enriquecimento das coletas e análises dos dados, uma vez que o entrevistador se encontra dentro do estudo dos casos e não como um observador externo, como lembra Robert Yin (2001, p. 116). Por outro lado, o único cuidado seria com a adoção de algum ponto de vista tendencioso, uma vez que o pesquisador se encontra interagido com o mesmo ambiente de formação musical que os sujeitos principais da pesquisa.

Os casos em estudo nesta pesquisa serão o relato dos entrevistados e suas experiências relacionais com pessoas da família e escola durante o processo de formação musical. Pretendemos investigar como os aspectos afetivos dessas relações contribuíram ou não para a motivação ao estudo e aprendizado da música. Assim, a maneira como se deram as relações com pais, irmãos, colegas e professores se caracterizarão como unidades iniciais de análise, uma vez que defini-las é um ponto também fundamental para construir um Estudo de Caso, como afirma Robert Yin (2001, p. 43).

Outro ponto em que o autor insiste relaciona-se à importância da questão das proposições, que podemos chamar também de pressupostos. Nesse aspecto, a principal proposição para a pesquisa em questão é que os afetos, advindos dos diversos apoios da família, se caracterizam como *primários* para a motivação, enquanto que as relações com as pessoas da escola como *secundários* e em uma espécie de segunda oportunidade para se motivar para o estudo e aprendizado da música. A proposição ou proposições, para esse autor, nunca deve perder de vista o referencial teórico ao qual estão vinculadas (YIN, 2001, p. 50); no caso desta pesquisa, aos pontos das teorias de Piaget e Vygotsky especificados no capítulo anterior. No entanto, esse autor lembra também que no relatório e análise final, onde devem constar as principais proposições, podem ter relevância também as observações empíricas (YIN, 2001 p. 102). A vivência do pesquisador desta tese, como ex-estudante de música em escola preparatória para músicos de orquestra e atual professor na mesma área, nos permitiu processar algumas experiências pessoais, que imaginamos ter enriquecido as análises.

A amostragem aliada à replicação, outra questão importante para Estudo de Caso, serve para a validade do constructo, como enfatiza Robert Yin (2001, p. 72-73). Esse autor especifica assim a amostragem e a replicação:

De acordo com a lógica de amostragem, presume-se que um número de respondentes (ou objetos) represente um grupo maior de respondentes (ou objetos), de forma que também se presume que os dados de um número menor de pessoas representem os dados que podem ser coletados do grupo inteiro (YIN, 2001 p. 70)... A generalização não é automática, no entanto. Deve-se testar uma teoria através da replicação das descobertas em um segundo ou mesmo em um terceiro local, nos quais a teoria supõe que deveriam ocorrer os mesmos resultados (YIN, 2001, p. 59).

Nossa amostragem se compõe de seis músicos de orquestra entrevistados e que supomos representar um grupo maior: a orquestra a que pertenciam na época da coleta dos dados, com aproximadamente noventa músicos. O fato de pertencerem a nacionalidades de diferentes países da América e Europa seria também uma forma de amostra dos comportamentos familiares e escolares dos países a que pertencem. Já com relação à replicação, ao invés de realizar novas entrevistas individuais com novos sujeitos em outra orquestra, o que poderia inviabilizar a pesquisa pela dificuldade de encontrar mais seis outros músicos disponíveis em outra orquestra, consideramos que confrontar o seis entrevistados em uma segunda etapa,

sobre a experiência de cada um, poderia se tornar uma forma de replicação, uma vez que as opiniões e avaliações que surgem durante a coleta individual, por parte dos próprios sujeitos, podem ser reavaliadas ou confirmadas ao se fazerem ouvir e se confrontarem com as experiências dos colegas. De toda forma, o próprio autor em questão explica que a replicação seria obrigatória em Estudo de Casos Múltiplos, que não é o caso de nossa pesquisa (YIN, 2001 p. 75). Ele ainda complementa que “... não se pode confiar em fórmulas rígidas para orientar seu comportamento” (YIN, 2001 p. 85).

Outro ponto importante para o Estudo de Caso como método de pesquisa é a evidência das fontes, que pode ser encontrada pela observação participante e na forma de coleta dos dados, que nesta pesquisa se efetivou através de entrevistas. Duas características das entrevistas são consideradas importantes para se evidenciar as fontes: ser *proxêmica* (estudo dos aspectos culturais e comportamentais) e relatar história de vida (YIN, 2001 p. 107). Nas entrevistas procuramos inserir os pressupostos dos aspectos culturais e comportamentais dos países dos músicos nas relações dos sujeitos com as pessoas da família e escola, através do resgate da história de vida da época em que eram estudantes de música - que para a maioria dos entrevistados ocorreu na infância ou adolescência. Outro aspecto, do ponto de vista cultural, são as atitudes pedagógicas e comportamentais de alunos e professores em ambiente de formação para músicos de orquestra. A observação participante do pesquisador também se baseou nos aspectos comportamentais e na sua história de vida nesse ambiente escolar musical. Mais uma questão ligada aos aspectos culturais se relaciona às diversas nacionalidades dos músicos entrevistados, como citado. Dos seis, três são brasileiros, um russo, um estadunidense e um do leste europeu. A questão de gênero nos permite também realizar um recorte de aspectos comportamentais, visto que temos exatamente três mulheres e três homens. Consideramos, portanto, que as fontes possuem evidências suficientes para um Estudo de Caso.

Para que o método de Estudo de Caso se encontre mais no contexto da educação, analisamos também a obra de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André: *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional* (ANDRÉ, 2008). De início e diferentemente de Rober Yin, a autora enfatiza que o Estudo de Caso não se enquadra necessariamente em um método de pesquisa, mas em uma forma particular de estudo, como o Estudo de Caso Histórico. Esse tipo depende da escolha do objeto – no caso, a *motivação* – e como os dados colhidos geram variáveis que podem ser manipuladas e controladas, ou seja, analisadas. O Estudo de Caso Histórico tem

validade em si pelos conhecimentos gerados a partir de tais manipulações (ANDRÉ, 2008, p.16). Sob o olhar dessa autora, podemos considerar nosso estudo também como de caso histórico, uma vez que os dados colhidos se deram através dos relatos de fatos já ocorridos e que as formas de análises e conclusões se caracterizam como manipulações dos dados. A escolha pelo Estudo de Caso – seja como método ou forma particular de estudo – se deu ainda em decorrência da necessidade de investigação de casos pessoais, levando em conta seu contexto e complexidade, como supomos se constitua os casos estudados.

Do ponto de vista da área educacional especificamente, o Estudo de Caso se justifica pela compreensão da ação educativa e não necessariamente por uma teoria ou processo avaliativo. Assim, o foco recai na busca por “enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores” (ANDRÉ, 2008, p.21). Isso significa dizer que a *motivação* como objeto de estudo nos faz procurar entender como se processa o movimento psíquico pelo *interesse* e desse pela ação ao estudo e aprendizado.

Essa autora chama ainda a atenção para a importância da *observação participante* no Estudo de Caso na pesquisa educacional, no sentido da relevância do pesquisador ter certo grau de interação com o ambiente e as pessoas estudadas. A observação participante, juntamente com as entrevistas, pode se tornar um meio para o pesquisador se aproximar dos sistemas de representações, classificações e organizações do universo específico das pessoas em estudo. No entanto, a aproximação com o sistema de significados culturais deve ser deixada para um segundo momento a fim de que haja “afastamento tático”, em função do não comprometimento de seus próprios pontos de vista, crenças e preconceitos (ANDRÉ, 2008, p.26).

Por outro lado, pensamos como inviável a interferência consciente ou inconsciente de aspectos filosóficos, ideológicos e políticos por parte de qualquer pesquisador. Tal interferência pode funcionar como complementar e até superar a análise exclusiva através dos referenciais teóricos, se constituindo, assim, como necessária. Diferente de Robert Yin, Marli André diz que além da importância de se manter fiel aos referenciais teóricos, o pesquisador não deve abrir mão de sua intuição, criatividade, sensibilidade e experiência pessoal, tanto na coleta dos dados quanto na interpretação e análise (ANDRÉ, 2008, p. 41). Desta maneira, os conteúdos, significados, mensagens e sentimentos implícitos do investigador poderão completar e enriquecer o trabalho de interpretação do Estudo de Caso.

A dificuldade em realizar um Estudo de Caso em ciências sociais decorre de investigações de questões abstratas e emocionais, como a *motivação*. Para tentar superar tais limites se faz necessária uma exploração intensa dos casos em questão e colher o máximo de detalhes e variantes possíveis. Nesse sentido, Goldenberg (2007, p. 33-34) sugere o uso concomitante de diversas técnicas de pesquisa para o Estudo de Caso. Nesse ponto, na sequência mostramos duas etapas, relacionadas a duas técnicas de coletas de dados que consideramos complementares e que têm por objetivo também fortalecer o constructo dessa pesquisa, assim como, de servir como material para posterior análise e realização das conclusões. Como já mencionado, a primeira fase relaciona-se às entrevistas individuais, presenciais e de forma semiestruturada; e a segunda a entrevistas coletivas, através da técnica do Grupo Focal, com todos os sujeitos anteriormente entrevistados individualmente.

2.2 A Análise de Conteúdo

Adotamos também a Análise de Conteúdo como forma de interpretar os dados coletados nas entrevistas, tanto na primeira como na segunda fase. Baseamo-nos principalmente na obra de Laurence Bardin: *Análise de Conteúdo*. Para essa autora, tal procedimento, normalmente adotado na psicologia social e sociologia, funciona como um instrumento metodológico que se aplica aos conteúdos ou significações (de ordem semântica) dos discursos, ou falas, através da dedução lógica, ou inferência¹⁴ (BARDIN, 2011, p. 15). Como as falas costumam chegar carregadas de duplos sentidos e de formas simbólicas, as análises necessitam oscilar entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, entre o rigor da observação cuidadosa e a intuição dos pesquisadores. Nesse sentido, coube analisar em nossa pesquisa não o que se revela à primeira vista, mas o que se encontra por trás das falas e com base no contexto e circunstâncias do passado, em que os sujeitos expressaram seus sentimentos nas relações com pessoas da família e escola. Dessa forma, “a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2011, p. 27).

¹⁴*Inferência*: “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação como outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2008, p. 45).

Como pretendemos nos contentar com o caráter mais exploratório dos conteúdos dos fragmentos levantados nas entrevistas, a autora em questão diz que a função *heurística*, ou seja, da invenção ou descoberta, típicas da Análise de Conteúdo, pode enriquecer as tentativas mais exploratórias de pesquisa. A condição exploratória permite ainda realizar ligações funcionais entre um plano vertical e horizontal. O vertical se relaciona à análise de um texto isolado – variáveis independentes – e a horizontal na relação com outros textos ou discursos – variáveis dependentes (BARDIN, 2011, p. 129). No nosso caso, realizamos o processo vertical de análise de cada entrevista individual na primeira fase, depois iniciamos o horizontal na segunda fase, no confronto com as novas declarações, através do Grupo Focal.

Com relação aos fragmentos, os entendemos como recortes das falas e baseados no que os especialistas em Análise de Conteúdo denominam por *categorias para análise* ou *unidades de análise*. A seleção por *categoria*, como a autora salienta, é a mais antiga e prática, se aplica a discursos diretos, como nas entrevistas, e considera esse processo inicial como de *inventário*. Essas categorias normalmente são geradas na conexão e inferência entre os pressupostos, o referencial teórico e os dados colhidos. Então, como supomos que as relações pessoais na família e escola se caracterizam como geradores da motivação (ou desmotivação) para qualquer forma de estudo e aprendizado, nosso referencial teórico confirma a importância de tais inter-relações para geração de *símbolos inconscientes* (ou secundários), de acordo com Piaget, e dos *sentidos*, de acordo com Vygostky. Diante de tal quadro, levantamos as seguintes categorias iniciais:

FAMÍLIA: MÃE, PAI, IRMÃOS.

ESCOLA: COLEGAS, PROFESSORES.

Segundo a autora em questão, a escolha das categorias é uma espécie de *poda*, que delimita as unidades de codificação e deve ser confirmada após se esgotar a totalidade da leitura vertical do texto, que se tornarão as categorias seguintes e específicas para cada sujeito. Depois o cuidado é para que haja exclusividade, ou seja, para que um mesmo elemento analisado em seu conteúdo não seja classificado em outras categorias. No entanto, poderá surgir uma *co-ocorrência*, que especificaremos mais adiante. Dessa forma, serão contextualizadas nas categorias levantadas as frases ou palavras relacionadas com as pessoas da família e escola, assim como, deverá se levar em conta a frequência ou ausência de tais frases ou palavras no texto (BARDIN, 2011, p. 42-43). A frequência, por sua vez, pode ser transformada no que a

autora chama de *índice*, que é um importante indicador quando a repetição de um tema ganha relevância na fala do locutor à medida que ele o repete sistematicamente.

Outra possibilidade de fragmentação ou poda, que podemos também nomear por *recorte*, apontada pela autora é o surgimento de subcategorias. Embora ela use o termo *repartição* para proceder à classificação do que chamamos de subcategorias, a ideia é de que uma categoria inicial, de ordem mais geral, possa gerar algumas específicas; ou o contrário, algumas específicas gerarem uma abrangente.

Já com relação à análise propriamente dita, ela sugere que haja primeiramente uma *leitura flutuante*, na qual se analisa o texto (ou as transcrições das entrevistas, no caso desta pesquisa) de forma descritiva. Em um segundo momento poderá se realizar um recorte temático através dos ‘núcleos de sentido’, baseado nos pressupostos. Assim, efetuamos tal recorte nas falas que expressavam as relações com as pessoas da família e escola. No terceiro momento já seria possível realizar as inferências, relacionadas principalmente aos sentimentos demonstrados nas falas e sem perder de vista os referenciais teóricos citados, ligados à psicologia do desenvolvimento, em se tratando desta pesquisa.

Dentro do método de Análise de Conteúdo a autora ainda especifica um conjunto de técnicas de análise os quais nos permitiu usá-lo para uma interpretação mais precisa das falas dos entrevistados, através das transcrições em forma de texto. No entanto, usamos apenas as que percebemos relativas ao objetivo da pesquisa.

A primeira alternativa levantada pela autora e que podemos inserir em nossa Análise de Conteúdo é a *análise lexical e sintática* de uma amostra ou transcrição de entrevista. Nesse tipo salientamos dois modelos: as *palavras plenas* e as *ocorrências*. O primeiro modelo é composto por palavras portadoras de sentido para o sujeito no contexto da entrevista e o segundo seria a frequência com que elas aparecem no discurso ou fala. No segundo modelo, apesar de parecer relacionado a uma análise quantitativa, a quantidade de vezes com que palavras significativas ocorrem em um discurso ou fala pode revelar questões originais, estruturais e essenciais quando somadas a uma análise categorial clássica, de fundo mais qualitativo, como observa Bardin (2011, p. 95). Por outro lado, podemos levar em conta também o lado *estrutural* das palavras ou frases, ou seja, nem sempre a frequência tem valor

para uma análise, pois o lugar em que aparecem tais elementos pode ser mais significativo do que a quantidade de vezes (BARDIN, 2008, p. 266).

Outro aspecto importante e que a autora chama a atenção relaciona-se ao que ela denomina de *unidade de contexto*, que se caracteriza pela contextualização ou pertinência do fragmento da mensagem do texto recortado. Assim, os recortes ganham significação em uma medida de relações crescentes: uma palavra tem importância na medida do contexto da frase, a frase no contexto do parágrafo e o parágrafo no contexto de toda a mensagem (BARDIN, 2011, p. 137). Entendemos esse cuidado como forma de não cair na armadilha de colher uma palavra isoladamente e aparentemente temática, mas que pode estar fora do contexto na frase para a análise que se realiza.

Por último, sugere-se uma atenção a *co-ocorrência*; situação na qual a presença de duas ou mais unidades de registro ou análise aparecem simultaneamente em um contexto da fala. Tal situação não ocorre de forma inocente ou gratuita por parte do locutor, no entanto, podem surgir modalidades diferentes de *co-ocorrência*:

- associação: o elemento *a* aparece com o elemento *b*.
- equivalência: o elemento *a* ou o elemento *d* aparecem num contexto idêntico. Talvez se possa deduzir um caráter de equivalência ou de substituição.
- oposição: o elemento *a* nunca aparece com o elemento *c*...

Qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente (BARDIN, 2008, p. 143).

Uma atenção especial à *co-ocorrência* deve ser dada quando surgirem *enviesamentos*, que é quando palavras ou frases substitutivas aparecem com sentido aproximado. Nessa situação, as palavras aparentemente diferentes, mas com significações ou sentidos próximos podem ter o mesmo valor ou interpretação semântica. Quando, por exemplo, um entrevistado disser ‘eu amo minha mãe’ ou ‘eu gosto de minha mãe’, as duas expressões podem estar enviesadas. Por

outro lado, caberá também uma análise divergente, uma vez que evidencia conjuntamente intensidades diferentes: ‘eu amo’ demonstra um relacionamento mais forte ou intenso com a mãe com relação a ‘eu gosto’. “A análise das co-ocorrências parece ter utilidade para clarificar as estruturas da personalidade, as ‘preocupações latentes’ individuais ou coletivas, os estereótipos, as representações sociais e as ideologias” (BARDIN, 2008, p. 263).

Outras técnicas possíveis de serem utilizadas dentro da Análise de Conteúdo são a Análise da Avaliação e a Análise da Enunciação. A Análise da Avaliação tem por propósito medir as *atitudes* do locutor quanto a um tema. Uma atitude é uma predisposição para se reagir verbal ou comportamentalmente, de forma relativamente estável, às ideias, pessoas ou acontecimentos (BARDIN, 2011, p. 203). Pode ser considerada como um núcleo inconsciente da fala; no caso, os sentimentos motivacionais (ou desmotivacionais) para o estudo e aprendizado da música a partir das relações com as pessoas da família e escola. A medição não se refere a uma análise quantitativa, mas à direção e intensidade do discurso. A direção relaciona-se a uma bipolaridade, ou seja, uma tomada de opinião favorável ou desfavorável e positiva ou negativa. No entanto, pode ocorrer uma neutralidade ou ambivalência diante do tema ou objeto em questão. A intensidade qualifica a atitude como forte ou fraca e fria ou apaixonada no caso dos sentimentos, como a motivação. Relacionamos esse tipo de análise às experiências e opiniões mais particulares e, assim, aos *sentidos* anunciados na teoria de Vygotsky. Dessa forma, podemos precisar o grau de motivação de cada entrevistado na relação com as pessoas da família e escola.

Já a Análise da Enunciação cabe mais especificamente nas entrevistas, onde se percebe espontaneidade, mas também constrangimento do locutor. É nessa situação que nasce o *discurso*, considerado como o confronto das motivações e desejos do inconsciente do sujeito. Mas para se tornar um discurso passível de análise, se faz necessária uma lógica na fala, apenas possível no confronto com o outro, como um entrevistador ou interlocutor. Diante de uma eventual falta de lógica na fala, a interpretação se ancorará também nas omissões, ilogismos, silêncios, lapsos, jogos de palavras e figuras de retórica (BARDIN, 2011, p. 218-219).

2.3 As Entrevista Individuais

Nesta parte procuramos argumentar sobre o uso da entrevista individual, e no próximo item do Grupo Focal, como técnicas para o processo de coleta dos dados e, assim, como uma das formas de validação da pesquisa. Com relação especificamente à entrevista individual, ela pode ser caracterizada como um tipo de interação entre duas pessoas quando se objetiva conhecer os significados sobre determinado assunto por parte de um sujeito e é comumente usada em Estudos de Caso, como salienta Fraser e Gondim (2004, p. 149), o que a tornou pertinente para este trabalho.

A entrevista propriamente dita, como forma de coleta de dados, se encontra mais próxima de uma pesquisa qualitativa quando se pretende investigar as questões subjetivas das interações e ações humanas. Embora não pretendamos entrar no mérito e nem classificar nossa abordagem como estritamente qualitativa – muito menos de opor-se à quantitativa – tal aproximação se justifica pelo uso da palavra como forma de interação presencial. Segundo Fraser e Gondim, “... a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signos privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 139). Utilizamos a forma presencial de entrevista, com a modalidade aberta ou a semiestruturada, o que permite que o locutor (ou entrevistado) anuncie os seus pensamentos e sentimentos no momento da fala. O interlocutor (ou entrevistador), por sua vez, torna-se um incentivador e colaborador, uma vez que essa modalidade de entrevista cria uma influência mútua e um discurso compartilhado, como frisam as autoras citadas. Elas salientam ainda que as modalidades abertas e semiestruturadas permitem uma compreensão de uma realidade com maior precisão porque partem da inter-subjetividade. Nas entrevistas individuais, cabe lembrar, as análises e os resultados normalmente são consequências da interação do entrevistador com o entrevistado, fruto desse discurso compartilhado e que as autoras acima consideram, então, como ‘texto negociado’. Para essas autoras, a compreensão do contexto ou meio cultural em que se encontra o entrevistado é o que possibilita se produzir um ‘texto negociado’ em uma entrevista individual: “... a crença é a de que somente se o entrevistador mantiver uma relação de maior proximidade com o entrevistado é que a compreensão do mundo pela sua perspectiva se tornará acessível” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146). Como o entrevistador também passou pelo mesmo processo de formação musical, em ambiente

educacional e profissional semelhante, consideramos que tal questão seja relevante nos resultados das entrevistas.¹⁵ Porém, as autoras alertam para o fato de o entrevistador se manter neutro e não diretivo.

O tipo de entrevista que adotamos, que nomeamos de semiestruturada presencial, é também conhecida como *face-a-face* para se opor à mediada. Esta última normalmente se realiza por questionários, através de computador, telefone ou mesmo carta e tem uma característica mais estruturada, do tipo entrevista fechada. A semiestruturada presencial permite a fala espontânea, influência direta de tons de voz, de silêncios e formas corporais (FRASER; GONDIM, 2004, p.143). A semiestruturação permite alterações das perguntas e da condução da entrevista na medida em que novas questões aparecem nas falas do entrevistado (e mesmo do entrevistador), o que caracteriza tais perguntas mais como roteiros préestabelecidos ou tópicos guias (FRASER; GONDIM, 2004, p.145).

O que justifica ainda o uso da entrevista semiestruturada, além da abordagem mais qualitativa e exploratória, é que ela possibilita a compreensão de uma realidade particular por meio da inserção social do indivíduo, como afirmam Fraser e Gondim (2004, p. 145). Como nossa pesquisa pretendeu investigar a motivação para o estudo e aprendizado da música a partir da interação com a família e escola, consideramos pertinente o uso de tal modalidade de entrevista.

Com relação a essa primeira etapa, das entrevistas individuais, relatamos os seguintes tempos das gravações e páginas¹⁶ nas transcrições:

¹⁵ Como já anunciamos, o fato de o entrevistador ter passado pela mesma formação profissional que os entrevistados pôde colocá-lo na condição de *observador e pesquisador participante*, situação favorável para coleta e análise dos dados.

¹⁶ Consideramos como uma página, o texto com a seguinte formatação: fonte 12, Times New Roman, espaçamento 1,5 e margens 2,5.

ENTREVISTADOS	TEMPO	LAUDA
Entrevistado 1	3 horas 10 minutos	71
Entrevistado 2	1 hora e 20 minutos	31
Entrevistado 3	1 hora e 40 minutos	38
Entrevistado 4	1 hora e 55 minutos	48
Entrevistado 5	1 hora e 40 minutos	34
Entrevistado 6	2 horas	74
TOTAL	11 horas e 45 minutos	296

2.4 O Grupo Focal

O objetivo principal do uso do Grupo Focal nessa segunda fase, como modalidade de entrevista grupal, foi a de confirmar ou renovar as percepções das experiências emocionais dos entrevistados, levantadas na primeira fase, diante das pessoas da família e escola, como motivadoras ao estudo e aprendizado da música. Pretendemos confrontar tais experiências e ideias entre todos os sujeitos entrevistados individualmente na primeira etapa, no sentido de que a inter-subjetividade grupal se torne um elemento de aprofundamento das investigações iniciadas nas falas individuais e, dessa forma, também de fortalecimento do constructo da pesquisa.

Nas ciências sociais um dos principais pressupostos é de que toda compreensão de significados em pesquisa de cunho mais qualitativo normalmente se formula em um contexto sociocultural determinado e na relação sujeito-sujeito. Nesse campo, aconselha-se ao pesquisador, ou entrevistador, certo distanciamento de tal situação, mas por outro lado uma aproximação e relação com os participantes do contexto tornam-se fundamentais para uma abordagem ideográfica – típica dos construtivistas e participacionistas – e mais próxima de nosso referencial teórico. Tal inter-relação favorece os critérios qualitativos de pesquisa, como a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória (GONDIM, 2002, p. 150).

A partir desse argumento, para nossa pesquisa consideramos que as entrevistas presenciais, tipo *face-a-face*, em grupo e com os próprios sujeitos da primeira fase seria uma forma de reforçar a validade interna e externa da pesquisa. A escolha por *grupos naturais*, constituídos pelos mesmos músicos entrevistados individualmente foi porque eles, “têm a vantagem de

interagirem em seu cotidiano e compartilhem interesse e valores semelhantes” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147). Nesse sentido, optamos por uma modalidade de conversa grupal, que é o Grupo Focal. Essa técnica permite discutir um tópico específico, como a motivação, através da interação e debate entre pessoas envolvidas diretamente com o mesmo ambiente sociocultural e com a mesma temática.

Segundo Gondim (2002, p. 151), o Grupo Focal como técnica se encontra entre a observação participante – como o caso do pesquisador/entrevistador deste trabalho – e as entrevistas em profundidade, como as individuais, da etapa anterior. Nessa etapa grupal o entrevistador, como pesquisador participante, também deixou registradas suas percepções e experiências com as pessoas da família e escola, relacionadas aos estudos da música, para que houvesse interação com os demais entrevistados, de forma que tal relato possa se tornar também uma forma de contribuição e provocação através de uma referência a mais. A autora citada no início do parágrafo considera tal interação como um recurso para entender a construção das percepções, das atitudes e das representações sociais de grupos humanos, questões que nos interessam para abordar a motivação. O que consideramos como observação participante é reforçada ainda em opiniões de outros autores das ciências sociais:

Uma consequência importante deste postulado é que o pesquisador só pode ter acesso a esses fenômenos particulares, que são as produções sociais significantes dos indivíduos, quando participa do mundo que se propõe estudar... é a concepção que os indivíduos têm do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica (GOLDENBERG, 2007, p. 27).

Um Grupo Focal normalmente se constitui pelos entrevistados, um entrevistador e um moderador. O papel do entrevistador é didático e diretivo, em função de não se perder de vista o tema em questão. No entanto, para esta pesquisa, como o entrevistador igualmente passou por uma relação familiar e escolar no processo de formação musical, além de se constituir igualmente como músico da mesma orquestra que os demais, terá sua atenção também, como já dito, para expor sua experiência. Já o papel do moderador foi compartilhado entre o entrevistador e a relatora, constituída por uma pessoa fora da área musical, mas dentro da linha da educação. Tal função normalmente se vincula à facilitação do processo de discussão e às questões psicossociais. No entanto, no nosso caso, tal pessoa teve o papel também de

relatora de tópicos pontuais das conversas para serem incluídas nas futuras análises, atividade também fundamental no Grupo Focal.

O uso do Grupo Focal é considerado complementar à entrevista individual e à observação participante, como salienta Gondim (2002, p. 153). Como técnica complementar das entrevistas individuais se justifica ainda pela possibilidade de reformulações das ideias e sentimentos (latentes e emergentes) dos entrevistados na primeira fase, devido ao confronto presencial e o comportamento em grupo. A reformulação ou revelação de novos sentimentos ou pensamentos podem ser facilitadas na conversa em grupo, uma vez que na entrevista individual uma pessoa pode sentir-se constrangida por uma divergência diante da situação supostamente hierárquica de pesquisador-sujeito e, no grupo, o levantamento de algum confronto por parte de um colega pode estimulá-la a assumir tal controvérsia. Já Goldemberg lembra que as opiniões dos outros servirão de referencial para que o indivíduo possa ver a si mesmo (GOLDENBERG, 2007, p. 27).

As vantagens de divergências e reformulações em um Grupo Focal são também descritas da seguinte forma:

Nas entrevistas grupais... a técnica oferece ao pesquisador a oportunidade de observar *in loco* as semelhanças e diferenças entre opiniões e experiências dos participantes... os grupos focais permitem ampliar a compreensão transversal de um tema, ou seja, mapear os argumentos e contra-argumentos em relação a um tópico específico, que emergem do contexto do processo de interação grupal em um determinado tempo e lugar (jogo de influências mútuas no interior do grupo)... (FRASER; GONDIM, 2004, p. 149-150).

O trabalho grupal permite ainda uma abordagem exploratória (GONDIM, 2002, p. 152), e como nossa pesquisa tem um cunho mais exploratório e investigativo, tal possibilidade favorece o levantamento de novos conteúdos para análise, o que permitiu uma Análise de Conteúdos também nessa segunda etapa da pesquisa.

Em nosso Grupo Focal optamos novamente por perguntas ou roteiros semiestruturados porque supomos que tal estratégia permitiria uma flexibilidade e coerência com a primeira fase, facilitando o cruzamento de dados para a análise final. No entanto, os tópicos foram refeitos com base na pertinência de temas específicos que permaneceram mais comuns, evidentes ou

duvidosos nas falas individuais. Dessa forma, percebemos que tal reformulação das perguntas nos possibilitaria um aprofundamento da exploração da motivação, vinculadas às relações familiares e escolares.

Do ponto de vista da análise e elaboração dos resultados alguns autores enfatizam a importância da interação entre pesquisador e pesquisados, no sentido de não se contentarem com uma simples observação, mas partirem do diálogo com os entrevistados (GOLDENBERG, 2007, p. 24); fato que o Grupo Focal também pode possibilitar.

Para os encontros de Grupos Focais temos os seguintes tempos de gravações e transcrições por lauda:

GRUPO FOCAL	TEMPO	LAUDA
1º Encontro	1 hora e 55 minutos	19
2º Encontro	2 horas e 20 minutos	24
3º Encontro	1 hora e 50 minutos	26
TOTAL	6 horas e 5 minutos	69

2.5 Os Sujeitos de Pesquisa

Os entrevistados, como sujeitos de pesquisa, foram selecionados de uma orquestra sinfônica que possuía, no período de coleta dos dados, por volta de 90 músicos. Os nomes dos músicos entrevistados que aparecerão no decorrer do texto são fictícios, pseudônimos, em virtude de não identificar a pessoa.

A seleção levou em consideração os seguintes pressupostos que podem ser ainda contextualizados em subcategorias para posterior análise:

- 1) Diferenças de idades: no sentido de abranger épocas de formação musicais diferentes e assim mapear um espaço de praticamente 20 anos, o que poderá auxiliar na validade das análises para pelo menos duas gerações distintas de estudantes de música.

- 2) Equalização de gênero: procuramos manter a metade do grupo com o sexo masculino e metade feminino com a finalidade de que esse fator possa influir nas relações com as pessoas da família e escola devido aos supostos tratamentos diferenciados. Outra justificativa para esse critério de seleção se relaciona ao fato da amostra se equivar à realidade do grupo sinfônico, ou seja, ele tem em sua formação aproximadamente a metade de homens e a outra de mulheres.
- 3) Família instrumental abrangente¹⁷: as diversas famílias de instrumentos musicais que compõe uma orquestra podem caracterizar relações diferentes com as pessoas devido a visões pedagógicas diversas, relativas à história do ensino de cada família ou instrumento musical. O ensino do violino, ligada à família das cordas, por exemplo, conta com um histórico pedagógico em que o ensino objetivava a perfeição e virtuosidade através da competição entre os praticantes. Já a formação dos percussionistas não tem foco na virtuosidade e demonstra um processo mais colaborativo entre os estudantes.
- 4) Nacionalidades diferentes: a orquestra em questão tem em seu quadro músicos de diversas nacionalidades e que tiveram sua formação musical em culturas diferentes. Esse critério de seleção tem como base o pressuposto de que aspectos histórico-culturais diferentes possam acarretar em inter-relações também distintas. O uso de pontos das ideias de Vygotsky, ligadas a corrente histórico-cultural, pode revelar aspectos consideráveis na análise dos dados nesse sentido. No entanto, a maioria dos músicos componentes do grupo sinfônico é brasileira e, dessa forma, procuramos manter tal relação na amostragem selecionada.

Assim, selecionamos 6 (seis) sujeitos de pesquisa que possuem diferenças e semelhanças, no entanto, representam não apenas a orquestra a que pertencem, mas a um quadro mais geral de relações familiares e culturais distintas, assim como, escolas de música e orquestras diversas pelo mundo e em períodos diferentes. Sendo assim, os sujeitos escolhidos e os critérios de seleção tiveram como objetivo validar também a *amostragem* e a *replicação*, uma vez que

¹⁷ As famílias básicas dos instrumentos musicais de orquestra são as seguintes: CORDAS: violino, viola, violoncelo e contrabaixo; MADEIRAS: oboé, flauta, clarinete e fagote; METAIS: trompete, trombone, trompa e tuba; PERCUSSÃO: tímpanos, caixa clara, grande caixa, xilofone, triângulo e uma infinidade de variações de instrumentos que não cabe numerar.

entendemos a primeira como representante de um grupo maior (YIN, 2001 p. 70) – a orquestra em questão – e a segunda como a possibilidade do fenômeno da motivação se tornar replicável em outros grupos orquestrais.

Para alguns pesquisadores das ciências sociais não há necessidade de um número grande de entrevistados para se caracterizar uma amostragem e o que importa mais é a significância e diferenças das falas para o objeto de pesquisa. Para eles, em uma amostra que represente um grupo social, a partir do momento que se amplia o número de respondentes, as opiniões e significados tendem a se repetir (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147-148).

A seleção dos sujeitos de pesquisa gerou o seguinte quadro esquemático:

NOME	IDADE	FAMÍLIA INSTRUMENTAL	NACIONALIDADE
VÍTOR	49	cordas	brasileira
EVANDRO	39	sopros	rusa
EMÍLIA	36	cordas	estadunidense
CARLA	33	sopros	brasileira
KÁTIA	28	cordas	do leste europeu
RENATO	24	percussão	brasileira

2.6 A Pesquisa de Campo e o Campo de Pesquisa

A pesquisa de campo se constituiu por entrevistas individuais na primeira fase e grupais na segunda, todas presenciais, abertas e semiestruturadas, em salas anexas ao ambiente de ensaio da orquestra a que pertenciam os músicos na época da coleta dos dados. Em ambas as etapas foram gravadas o áudio completo das entrevistas, assim como, realizada uma posterior transcrição das falas. O detalhamento das gravações e transcrições de ambas as etapas se encontra esquematizado em forma de tabela neste capítulo, nos itens 2.3 e 2.4.

Como mencionamos na introdução da presente tese, o campo de pesquisa no qual os músicos entrevistados se inserem está recortado na modalidade da música sinfônica, uma área da música erudita conhecida também como música clássica. Selecionamos os entrevistados dentro de uma orquestra sinfônica primeiramente pelo fato de que é nesse ambiente que encontramos, de forma atuante, profissionais que passaram por escolas específicas nas quais se habilitaram para trabalhar em tal área da música. A segunda justificativa se relaciona ao fato de que o principal pesquisador e autor da presente tese é colega dos músicos entrevistados, atua profissionalmente no mesmo grupo sinfônico e também passou pela mesma modalidade de formação que os demais, o que possibilitou se inserir na pesquisa como pesquisador e observador participante. Portanto, a investigação de nosso objeto de pesquisa, a *motivação*, contextualiza-se tanto na família quanto na escola, na relação específica com o aprendizado da música erudita.

No entanto, o que nos interessou investigar não foi a atuação profissional desses músicos, o que equivaleria indagar sobre as atividades atuais dos entrevistados. Como nossa pesquisa se insere na área da educação, nosso foco se encontra no processo de formação, o que inclui as famílias e as escolas relacionadas com o ambiente cultural da música erudita. Nesses dois espaços, nos quais supomos encontrar os elementos afetivos ou emocionais para a motivação ao estudo e aprendizado da música, as pessoas normalmente se sujeitam à influência direta ou indireta, amenizada ou atenuada da mentalidade e pedagogia que as cercaram. Sendo assim, investigamos o relato sobre o passado dos músicos, quando se encontravam inicialmente no ambiente familiar (relações primárias) e em um segundo momento na escola de música (relações secundárias).

Portanto, para que fique mais claro o contexto do campo de pesquisa, inserimos um breve comentário sobre o surgimento das orquestras, para que tenhamos um panorama de como se constitui e funciona um grupo sinfônico. Em seguida detalhamos melhor sobre o ambiente pedagógico e de formação dessa modalidade de música, com o objetivo de nos contextualizarmos especificamente na área da educação e em relação à música erudita e, mais especificamente, à música sinfônica.

Até o século XVII na Europa, que marca a música barroca, os grupos instrumentais eram pequenos e os instrumentos musicais produziam um som relativamente fraco, mas suficiente para preencher a acústica de alguns salões da corte e igrejas. Luiz XIV, na França, procurou

ampliar e projetar os tímidos sons barrocos para apresentações ao ar livre ou salões maiores. Com esse intuito ele propôs, juntamente com Lully¹⁸, o aumento do número de instrumentos, principalmente os violinos. Assim, surgiu o famoso “24 violinos do Rei”¹⁹, que se posicionavam longe dos instrumentos de sopros. Apesar de atender às intenções iniciais do Rei Sol, os instrumentos ainda não eram organizados por famílias e subfamílias (cordas: violinos, violas, etc. e madeiras: flautas, oboés, etc.), construídos com baixa quantidade sonora, não mesclavam os sons das cordas com os sopros e não se constituíram como padrão de orquestra. Porém, a experiência francesa serviu como gênese e incentivo às novas linguagens instrumentais que começavam a surgir.

Ainda no século XVII, com o incremento da luteraria²⁰, principalmente na Itália, foram construídos instrumentos com maior potência sonora. No entanto, não apenas os italianos usufruíram dessa nova tecnologia, mas os germânicos também. Assim, exatamente em Mannheim, hoje pertencente à Alemanha, foi organizado o primeiro grupo de orquestra sinfônica, através dos músicos precursores Jonhann Stamitz (1717-1757) e seu filho Karl Stamitz (1745-1801), que criaram um modelo de grupo sinfônico. O pai teve um aluno, Christian Cannabich, que se tornou o primeiro regente, ou maestro, de orquestra (CANDÉ, 2001, v. 1, p. 564-565). A Orquestra de Mannheim formou-se com potentes instrumentos de cordas e com novas construções dos de sopro e já divididos em famílias e sub-famílias. Porém, o que caracterizava uma orquestra sinfônica era justamente a nova forma musical que surgia com o final do barroco e início do classicismo, no século XVIII, e que lhe propiciava o nome: a sinfonia. A sinfonia surgiu por origem da forma sonata do barroco, mas se ampliou com a introdução de mais um movimento (ou parte) e expressão do virtuosismo dos instrumentistas. A virtuosidade foi outra característica da música clássica, aliada às novas construções dos instrumentos, às recentes maneiras de tocar, assim como, ao deslocamento das apresentações exclusivamente nas cortes para o espaço público.

¹⁸ Jean-Baptiste Lully (1632-1687): bailarino e músico da corte de Luiz XIV (CARPEAUX, 1977, p. 46-47).

¹⁹ O termo original é *Les 24 Violons Du Roi*, que podemos traduzir por “violas” e que na época se estendia às cordas com uso de arco. Então os 24 violinos, na verdade, se compunham de: 6 violinos, 12 violas e 6 violoncelos (GROVE, 1994, p. 685).

²⁰Lutheria ou *lutherie* são oficinas de construção e reparos de instrumentos de cordas (HOUAISS, 2001, p. 1794).

O primeiro grande sinfonista ainda estava dentro da corte austríaca, Joseph Haydn (1732-1809), mas seus alunos, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) e, mais tarde, Ludwig van Beethoven (1770-1827), já estavam em processo de rompimento e interagiram com as apresentações em espaços públicos. A causa de tal rompimento está relacionada aos ideais iluministas e republicanos que se espalhavam por toda Europa e que alavancaram o surgimento de outras orquestras, baseadas no modelo de Mannheim.

Haydn já compunha pensando na divisão da orquestra em naipes: cordas: violinos I, violinos II, violas, violoncelos e contrabaixos; sopros: oboés, flautas e fagotes (constituindo as madeiras), trompetes e trompas (constituindo os metais), e eventualmente um instrumento de percussão, os tímpanos. Mozart já incluía novos instrumentos na orquestra, principalmente o clarinete, além de dominar e potencializar a linguagem orquestral com 41 sinfonias, consideradas obras primas. Já Beethoven passou a usar um número maior de instrumentistas, a incluir novos instrumentos, como o trombone, e a configurar definitivamente os naipes (ou seções) de instrumentos, de forma a posicioná-los para equalizar o timbre de cada grupo. Ele também transcreveu para a orquestra novas possibilidades harmônicas e de desenvolvimento de temas o que levou os musicólogos a nomearem, a partir de suas últimas composições, o primeiro compositor de estilo romântico.

O século XIX abrigou o movimento romântico da música erudita, que se difundia em vários países da Europa e também América. O número de orquestras também crescia e com ela a valorização das figuras dos compositores. Dentre os mais conhecidos temos Tchaikovsky (1840-1893), Brahms (1833-1897) e Wagner (1813-1883), que ampliaram mais ainda as possibilidades instrumentais e orquestrais, assim como, escreviam obras que não se limitavam ao padrão das sinfonias. Hector Berlioz (1803-1869) foi um compositor romântico francês que escreveu um tratado de instrumentação (1834) e outro de orquestração (1852) que se tornaram referência para compositores da época, os seguintes e até os de hoje (GROVE, 1994, p. 100-101), o que também propiciou a formatação da linguagem orquestral.

No começo do século XX o modernismo levou os compositores a abdicarem das formas musicais tradicionais e se permitiram pesquisar outros elementos expressivos dentro da orquestra, como dinâmicas, timbres e efeitos. Destacam-se nesse sentido Debussy (1862-1918), Ravel (1875-1937) e Stravinsky (1882-1971). O início do século XX foi marcado também pela presença forte da figura do maestro, considerado um intérprete da linguagem

orquestral, mas também líder e organizador de um grande grupo que crescia em número de instrumentos e instrumentistas cada vez mais. No entanto, com a II Guerra Mundial e a consequente crise econômica que deixou na Europa, fez com que os compositores escrevessem mais para pequenos grupos. Por outro lado, no mesmo período, na América do Norte crescia o número de orquestras e o movimento da música erudita, o que facilitou a imigração de compositores perseguidos pelo nazismo para os Estados Unidos, onde escreveram várias obras sinfônicas.

A virada do século XIX para o XX marcou a configuração das orquestras no mundo como instituições ligadas ao poder público, na maior parte, e ao privado também. Como grupo profissional acolhia músicos que se formavam com os padrões técnicos, artísticos e comportamentais dos conservatórios, que explanaremos em seguida. Dessa forma, os músicos eram e ainda são escolhidos pelo domínio virtuosístico do instrumento de forma a expressar todas as especificidades do repertório e linguagem de orquestra. Quanto ao comportamento dentro do grupo, desde esse período as orquestras foram constituídas com base em atitudes hierárquicas, onde o regente-maestro tem a autoridade máxima, que em segundo escalão é passada ao principal violinista, nomeado como *spalla*, que por ordem decrescente passa a exercer a função o primeiro instrumentista de cada naipe, que ocupa a primeira estante (onde se apoiam as partituras) dentro do grupo específico de instrumentistas, conhecido como *naipe* ou *seção*. De forma subliminar tal hierarquia decrescente ainda prevalece para a segunda, terceira e demais estantes, quando houver.

Outro padrão mundial com relação às rotinas de trabalho é quanto ao tempo e regularidade de ensaios. Adotam-se ensaios diários de no mínimo 3 horas e máximo 5 horas, além da média de duas apresentações mensais, denominadas de “concerto”, em referência a forma musical *concerto* solo para instrumento, acompanhado de orquestra, onde o instrumentista pode demonstrar sua virtuosidade.

Cabe agora falar um pouco do ponto de vista da educação musical e a formação dos músicos de orquestra. A origem ou início das escolas de música erudita ou clássica se relaciona com surgimento dos conservatórios, que a princípio funcionavam como orfanatos e tinham por objetivo oferecer o ensino público e gratuito. Nesses ambientes, a partir do século XIX, formavam-se não só os músicos de orquestras, mas solistas, compositores, regentes e professores de música. O primeiro conservatório se localizou em Paris na virada do século

XVIII para o XIX, fundado em 1793. Em 1946 foi dividido em duas instituições: uma para o drama e o teatro, conhecido como o *Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique* e outra para música e dança, o *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*. A instituição nasceu sob os ideais da Revolução Francesa e, dessa forma, se propunha inicialmente a formar músicos para banda militar. Em uma segunda etapa se propôs ao ensino dos instrumentos de cordas, principalmente o violino. Em 1806 se iniciou a formação de músicos de orquestra e a partir da década de 1820 até 1890 começaram com turmas específicas de instrumentos de sopros e outras cordas. Em 1914 os instrumentos de percussão começaram a ganhar espaços na grade curricular. (CONSERVATOIRE DE PARIS, *home page*)

Sob a influência do Conservatório de Paris, foi fundado o Conservatório de Milão em 1808 e em 1822 surgiu na Inglaterra o *The Royal Academy of Music*, modelo que logo se espalhou pela América do Norte. No Brasil, em 1845 foi fundado o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e em 1906 o Conservatório Dramático Musical de São Paulo. Em todas essas escolas reinava uma ideologia romântica e individualista, em que o foco era a formação do músico solista e virtuose (SILVA, 2008, p. 53-54).

Do Conservatório de Paris, tanto a ideia de estrutura curricular, voltada mais para a música erudita, quanto à mentalidade pedagógica, ligada ao ensino tradicional, também se encaminharam para as outras escolas de música no mundo. No século XX, principalmente, as influências das novas pedagogias, frutos do movimento Escola Nova, fizeram com que o currículo e a mentalidade dos professores e alunos fossem se transformando. No entanto, a distribuição das disciplinas, o conteúdo curricular e o foco na música dos séculos XVIII e XIX continuam até hoje exercendo forte presença no ambiente educacional dessa modalidade de música, seja em conservatórios quanto em escolas de música associadas às universidades.

Portanto, ainda no século XX, as universidades passaram a incorporar os conservatórios ou escolas de músicas locais, para que o curso de música fosse reconhecido como graduação e pós-graduação. Sendo assim, a formação do músico de orquestra atualmente se inicia em escolas preparatórias e se finaliza em uma graduação ou pós-graduação, o que a torna mais extensa. Um músico de orquestra não passa necessariamente pela graduação antes da profissionalização. No entanto, cada vez mais os estudantes têm procurado se graduar em

música porque nesse ambiente encontram tanto atividades como espaço físico e logístico para uma melhor formação do músico de orquestra.

Para termos um panorama do currículo de uma escola voltada para a música erudita, tomaremos um exemplo local, a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, que antes era o Conservatório Mineiro de Música e que pode representar as estruturas de outras escolas de música no mundo. São estas as disciplinas adotadas atualmente para os músicos instrumentistas na graduação, normalmente na modalidade bacharelado:

- Instrumentos: Oboé, Clarinete, Flauta, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Harpa, Piano, Percussão, Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo.

- Outras disciplinas práticas: Música de Câmara, Oficina de Performance, Grandes Grupos Instrumentais (Orquestra Sinfônica, Banda Sinfônica, Coral de Trombones), Literatura da Música de Concerto.

- Disciplinas teóricas: História da Arte, História da Música, Estética, Harmonia, Contraponto e Percepção Musical (MÚSICA UFMG. *Home Page.*)

Para que nosso esboço não se torne meramente descritivo, coube uma análise e contextualização da mentalidade e comportamento dos professores e alunos nesse modelo de escola, que teve sua origem nos conservatórios, para que se relacione mais com nosso tema de pesquisa. Portanto, fizemos um pequeno histórico do surgimento dessa modalidade de escola, detalhando os principais aspectos relacionais e pedagógicos.

A formação do músico como profissional artista se iniciou a partir do século XII, quando da invenção da escrita musical. A partir da Renascença, séculos XVI e XVII, o ensino da música passou a levar em conta a valorização do sujeito e sua ação, reconhecido nas teorias e práticas pedagógicas de Comenius²¹. Os locais de ensino para as crianças eram as igrejas, colégios religiosos e os orfanatos, que depois ganharam o nome de conservatórios. Em tais locais predominavam uma pedagogia impositiva, treinamento repetitivo e exaustivo, e um claro

²¹Jan Amos Komenský (1592-1670): bispo protestante, professor, cientista e escritor da hoje República Tcheca; considerado o fundador da Didática Moderna.

distanciamento professor-aluno (SILVA, 2008, p. 48-49)²². Nos séculos XVIII e XIX Rousseau e Pestalozzi foram os primeiros a se preocupar com o prazer e o afeto no processo de ensino e aprendizado também da música. Para eles o ensino musical deveria se iniciar com canções simples, bases intuitivas e perceptivas, e a teoria; assim, a escrita, viria depois (SILVA, 2008, p. 50-51). Ainda no século XVIII tivemos a contribuição do compositor e teórico Jean-Philippe Rameau (1682 - 1764), que além de incrementar ao estudo teórico da música com seu histórico Tratado de Harmonia, resistiu ao racionalismo vigente e levou para as salas de música seus ideais de relacionar emoção e razão no processo de aprendizado.

O século XIX foi marcado pelo ideal romântico e do ensino tradicional da música, no qual se favorecia a leitura e teoria em detrimento da percepção, ao contrário das ideias de Rosseau, Pestalozzi e Rameau, no distanciamento professor-aluno, na busca pelo talento nato e pelo ideal de se formar gênios e virtuosos musicais. Já a segunda metade do século XX se pontuou por uma reação às concepções individualistas do século XIX e favoreceu o surgimento de métodos e pedagogias que resgassem a presença do corpo, intuição e percepção, através de atividades mais colaborativas. Dessa forma, despontaram importantes educadores musicais como Kodály na Hungria, Suzuki no Japão, Carl Orff na Alemanha, Edgar Willems na Bélgica, Dalcroze na Áustria-Suíça, Murray Schafer no Canadá, Keith Swanwick na Inglaterra e Koellreuter na Alemanha-Brasil. No entanto, ainda nos séculos XX e XXI observamos traços da cultura romântica nas escolas de música, onde encontramos marcas do individualismo e uma busca obstinada pela perfeição, através da performance musical. Essa forte presença dos valores do século XIX cresceram junto com os conservatórios de música, berço da formação dos atuais músicos de orquestra. Nesse sentido, destacamos um pouco da experiência do educador musical citado acima, Dalcroze, que viveu entre os séculos XIX e XX, e que experimentou de perto e teorizou sobre o ambiente dos conservatórios e do ensino musical desse período.

O suíço (Genebra) Emile Jaques-Dalcroze, considerado atualmente mais como pedagogo musical do que como compositor, por sua contestação à mentalidade tradicional dos educadores de música do século XIX, chegou a Paris para continuar seus estudos de música no ano de 1884 e de imediato observou que: “Naqueles tempos, o ensino de música destinava-

²² Como forma de confirmar e ilustrar tal dado, ver o filme “O Violino Vermelho” (título original: *Le Violon rouge*, direção: François Girard), onde aparece um grupo de crianças em um orfanato-conservatório da época, praticando exaustivamente o violino.

se a poucos eleitos que deveriam submeter-se à vaidade dos professores e à arbitrariedade de suas regras” (MADUREIRA, 2008, p. 46) e que o processo de aprendizagem era tecnicista, o que impunha uma relação fria com a música: “Ele [Dalcroze], que outrora era completamente arrebatado durante a interpretação de uma obra sinfônica, passou a ouvir os concertos friamente, limitando-se a analisar suas arquiteturas harmônicas” (MADUREIRA, 2008, p. 49).

A origem de tal comportamento seletivo – busca pelo talento musical inato, por exemplo – nas relações entre as pessoas no processo de ensino e aprendizagem musical do século XIX, possivelmente possui raízes platônicas. O próprio filósofo em seu auge na cultura grega já formava a base desse pensamento ocidental quando considerava a música apenas para alguns “aptos” e somente para cidadãos da elite (SILVA, 2008, p. 45). Já o tecnicismo se origina da prática musical da Idade Média, onde se opunham o papel do *cantor* e o do *musicus*. O primeiro se dedicava à música ligada ao culto religioso e o segundo apenas aos aspectos matemáticos e teóricos (SILVA, 2008, p. 46).

De volta a Genebra, em atividades no conservatório dessa cidade, Dalcroze dedicava-se às inovações pedagógicas e adotou um sistema de estudo de ritmo, que envolviam atividades de dança, nomeado de *rítmica* ou *euritmia*. Tal criação entrou em confronto com as concepções de ensino do conservatório e ele quase foi banido da instituição e mesmo da cidade (MADUREIRA, 2008, p. 54). Em seguida ele teve a oportunidade do acolhimento de seu método e pedagogia na Alemanha. Após voltar para Genebra, durante a I Guerra Mundial, foi acolhido em sua terra natal pelo psicólogo e pedagogo genebrino Edouard Claparède, que ajudou a fundar o Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, inaugurado em 1915. Suas inovações depois se expandiram para a Inglaterra e outras escolas de música no mundo, com a publicação de textos didático-filosóficos (MADUREIRA, 2008, p.58). A implantação de seus métodos, assim como de sua pedagogia musical, revolucionou não apenas o ensino da música erudita, mas influenciou novos educadores musicais, como os citados acima, levando-os a modificarem a relação entre as pessoas dentro da escola de música e a motivarem mais os estudantes para as atividades de aprendizado.

O comportamento moral e social da família nesse período também exercia forte influência sobre os estudantes de música, visto que os pais esperavam dos filhos um status social através dessa profissão. Dalcroze relata que seus pais ficaram decepcionados quando descobriram que

ele tocava em uma casa de banhos em Paris para ganhar dinheiro e não tinha conseguido um posto melhor (MADUREIRA, 2008, p. 47).

As escolas de música nas quais nossos entrevistados passaram ainda processam a transformação do ensino tradicional, ligado à herança dos conservatórios. Elas se misturam com as novas pedagogias implementadas principalmente por educadores modernos. Os resquícios do ambiente do século XIX, marcado pelo individualismo e competitividade, ainda se encontram presentes no ambiente da música erudita e constituem como de difícil superação, como pudemos observar nos relatos dos entrevistados. Mesmo diante das possibilidades mais motivadoras, alavancadas com as pedagogias musicais modernas, os desafios para a formação do músico de orquestra permanecem. Diante de novas exigências técnicas e artísticas estabelecidas pelos padrões das orquestras sinfônicas atuais, as escolas de música têm se preocupado não apenas com a mudança da grade e conteúdo curricular, mas com a renovação dos aspectos pedagógicos e didáticos, ligados ao conservatório e aos hábitos aparentemente desmotivadores do século XIX. Dessa forma, a *motivação* para o estudo da música torna-se um aspecto do comportamento afetivo e emocional, estruturante para vencer as barreiras e dificuldades do processo de aprendizado musical e importante de se investigar.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

3.1 Análise da 1ª Fase de Entrevistas (Entrevistas Individuais)

ENTREVISTADO 1 (VÍTOR):

VÍTOR é brasileiro, tem 49 anos de idade e toca um instrumento da família das cordas. Ele iniciou seus estudos musicais com 16 anos de idade, mas através do violão e da música popular. Em seguida passou a tocar em conjunto de bailes, através do qual ele relatou ter se constituído como uma escola de música e os músicos como colegas. Em uma segunda fase ele mudou de sua cidade natal e foi para um conservatório, onde iniciou seus estudos de música erudita com o instrumento que lhe permitiu ser um músico de orquestra profissional. Depois dessa segunda experiência de formação musical ele se mudou novamente, agora mais longe dos pais, iniciou a graduação em música e passou a ter um melhor emprego como músico de orquestra. Sobre esse período, por motivos pessoais, o entrevistado não quis relatar sobre suas relações com o ambiente escolar. Em uma próxima fase ele foi para outro país para fazer seu mestrado e doutorado em música. De volta ao Brasil, ele retomou as atividades de músico de orquestra e também como professor universitário de música.

Durante seu relato sobre a história da formação musical sempre colocou a figura do pai ao lado da mãe nas falas sobre família. Quando o entrevistador perguntava sobre o pai ou a mãe em separado ele sempre respondia “meus pais” ou, por vezes, especificava apenas o pai. Dessa forma, do ponto de vista da família, notamos uma pequena predominância do apoio do pai no sentido logístico, moral e afetivo, quando esse se esforçou para comprar um instrumento para o filho, o apoiou a se transferir para outra cidade com o objetivo de se aprimorar nos estudos musicais e, às vezes, sentava com ele para tocar violão:

VÍTOR:

... Depois é que quando eu comecei a tocar violão é que eu sentava com meu pai, tocava um pouquinho, ensinava um pouquinho pra ele...

ENTREVISTADOR:

Ah! Ele gostava, mas ele não tocava como você?

VÍTOR:

Sempre gostou... Talvez essa relação... Porque o pai do pai dele, o meu bisavô, veio da Alemanha fugido da guerra e eles tinham uma banda, onde o meu bisavô tocava bandoneon²³...

ENTREVISTADOR:

... Mas pelo que você falou, tinha um gosto de seu pai, seu pai gostava que você estudasse música...

VÍTOR:

Até mais que eu...

ENTREVISTADOR:

Mais que sua mãe?

VÍTOR:

Os dois juntos, os dois juntos deram um incentivo cem por cento... Com dezessete, dezoito anos. Meu pai me pegou um dia, chegou em casa e me levou para eu comprar, pra me dar de presente uma guitarra. Ele achou um conjunto, eu não sei como é que ele achou esse conjunto, ele achou lá longe da minha cidade, num interiorzão [sic] mais ainda, um cara e tal vendendo todos os instrumentos, não sei como ele achou isso... A informação que ele... Onde é que ele pegou isso?

Como dissemos, apesar da presença indireta da mãe, a figura paterna se posicionou mais diretamente com relação aos estudos musicais do filho. De toda forma, a relação com os pais pareceu estrutural para sua motivação ao estudo da música. No entanto, observamos um confronto com os pais, que desmotivou momentaneamente VÍTOR. Em tal confronto eles se posicionaram moralmente frente ao entrevistado:

VÍTOR:

... Depois que eu comecei a estudar música... Tinha tomado bomba... Então, eu falei assim: “não dá pra esperar mais não...” [se referindo a não querer esperar o término do ensino médio para iniciar os estudos formais de música]

²³Instrumento de fole com botões ao invés de teclado, similar a uma sanfona, usado no tango argentino.

ENTREVISTADOR:

E os seus pais, o que eles achavam disso?

VÍTOR:

Eles falavam assim: “não é bonito isso... o que está acontecendo com você? Você está alcançando uma idade, uma maioridade, e não tá [sic] terminando uma etapa que todo mundo termina, que é o segundo grau?... o [instrumento] cê [sic] continua depois, mas o segundo grau você tem que terminar...”. Era lei, era lei lá em casa, tinha que terminar de todo jeito...

O músico expressou essa fala em um contexto aparentemente desmotivacional porque se sentiu obrigado a adiar os estudos da música e a mudar de cidade para cumprir uma obrigação moral, vinda dos pais, que era a de terminar a escola normal (“... era lei lá em casa”). Para VÍTOR, terminar os estudos tinha uma conotação mais moral do que prática, devido ao fato de consistir como uma regra vinda dos pais. Tal situação o desmotivou momentaneamente para o estudo da música, pois seguir as orientações dos pais em detrimento dos estudos da música seria uma forma de se manter vinculado afetivamente a eles, porém, afastado de uma vontade particular e específica, que era a de estudar música. No entanto, os pais continuaram apoiando seus estudos musicais:

ENTREVISTADOR:

... Como foi a relação com eles... Nessa relação de você com a música e eles? Eles deram apoio ou não deram, ou era indiferente pra eles? Eles gostavam ou não gostavam quando você estudava música?

VÍTOR:

No início... No início, não, sempre... Eles gostavam até muito mais do que eu... Então... Quem pensou num instrumento musical foi meu pai e minha mãe... Nem tanta gente tocava na cidade, então a gente não tinha... Tinha muito mais *skeetista*²⁴ [sic] na rua do que gente tocando [instrumento]... Só que a minha mãe e meu pai, eles por algum motivo, eu não faço a mínima ideia, eles [disseram]: “quer música” [oferecendo a possibilidade ao filho]?

ENTREVISTADOR:

Quando você estava tocando em bailes, como é que foi a reação dos seus pais? Eles gostavam?

²⁴Pessoa que pratica o skate ou *skateboard*, que consiste em uma prancha com rodas embaixo.

VÍTOR:

... Mas meus pais nunca deixaram de falar o que eu fazia... Eles falavam: “Ah! Meu filho estuda música! Ah! Tem um músico na família... Ah! Aquele cabeludo lá é seu filho?” Eles falavam: “É!”... Depois que eu fui pra [outra cidade], que eu pedi pra eles... A única coisa que eles falaram foi assim: “A gente não vai poder te ajudar muito...”.

ENTREVISTADOR:

Financeiramente... E o apoio moral, você sentia?

VÍTOR:

Direto, cem por cento... Nunca deixou de existir... Quando eu queria desistir, que foi no meu primeiro ano de [nome da cidade]... Eles que queriam que eu voltasse pra [essa outra cidade]... Eles podiam me ajudar com quinhentos reais por mês, só... Pra aluguel e alimentação... Mas o apoio deles foi até o dia em que eles partiram [morreram]... Nunca ouvi uma palavra assim “tenta outra coisa...”. Sabe, nunca...Ouvia das pessoas, parentes distantes, tipo tios, primos, cunhados, essas coisas, que realmente falavam: “como é que você vai viver de música, cara?”. Meu pai e minha mãe, nunca... Nunca... Aliás, quando falavam isso perto da minha mãe e do meu pai eles mesmos que falavam: “... tocando, trabalhando... como todo mundo ganha dinheiro, trabalhando...”... Minha mãe e meu pai sempre foram muito tranquilos assim, em dizer: “isso é legal e isso não é legal”... “o quê que [sic] você acha?...”. [Quando VÍTOR saiu a primeira vez da terra natal]: Eu disse: “Eu vou voltar pra aquele lugar [conservatório], cara? Estudar o instrumento com ‘aquele’ professor... Nossa!”... E aí tudo bem, firmei os pés e voltei pra lá...

ENTREVISTADOR:

Com o apoio dos seus pais...

VÍTOR:

Com o apoio dos meus pais...

ENTREVISTADOR:

... Eles ficaram sabendo que você fez o mestrado [em música]...

VÍTOR:

Com certeza! Ficaram sabendo e ficaram felizes: Nossa!...

Então, o entrevistado se motivou primeiramente para o estudo da música popular através dos pais, mas principalmente pela participação direta do pai. A aceitação das regras morais, vindas de um mais velho, como forma de possibilitar a assimilação dos esquemas afetivos, se repetiu em outras fases de sua vida musical. Primeiramente aconteceu com os três primeiros

professores de música, que trabalhavam com banda de baile e lhe ensinavam música popular.

Assim diz o entrevistado sobre eles:

VÍTOR:

E tinha um grande amigo meu... Ele era professor de [instrumento]... E eu ia nos bailes ver ele tocar e ele sempre deixava eu tocar uma musiquinha [sic] fácil... Um negócio que não precisava de muita técnica... Esse, com quem eu comecei a aprender a tocar [instrumento]... E ele foi quem me mostrou o anúncio lá de [da outra cidade para estudar música]... E foi aí que eu conheci esse cara, através de um amigo meu que a gente tinha em comum, que a gente foi na praça e eles estavam tocando... E eu estava tocando um pouco de violão e a gente começou a fazer amizade com ele... Ele falou: “você não quer tocar mais um pouquinho, você não quer... Olha esse violão de doze cordas...”. Esse cara, que depois dos meus pais, foi o que me manteve no trilho pra seguir em frente.

ENTREVISTADOR:

Ele te motivou, te deu um apoio muito grande e moral também, não é só o instrumental não...

VÍTOR:

Tudo o que você imaginar... Pra ele sair da casa dele e ir até a minha casa à noite... Foi levar o anúncio de [outra cidade para o entrevistado estudar música]... Imagina uma pessoa que sai da casa dela e vai na sua casa pra poder te fazer um bem. Ele, sim, tinha me incentivado e incentivava todo mundo... E depois tem outra pessoa que me orientou nesse lado de banda de baile, que é outro mundo. Ele deixava eu ir... Eu fiz amizade com todo mundo do grupo... Então eu era o carinha que não desistia, que tava [sic] lá toda hora, que assistia eles, que ia pro salão e ficava lá na frente do palco. Ele estudava comigo uma, duas musiquinhas [sic]... Pra chegar no baile ele falava: “toca essa aqui...”.

Depois, já em outra cidade, a do conservatório, ele foi estudar um instrumento de orquestra. Nessa escola, na relação com um colega mais velho, que apesar de confrontá-lo em situações competitivas e quase desmotivá-lo, VÍTOR paradoxalmente queria sua amizade e a questão da idade se tornava relevante nessa relação para o entrevistado: “Ele era um pouquinho mais velho que a gente só...”. Assim o entrevistado relata sua relação com esse colega:

... Na época rolou [sic] uma coisa de assumir a postura de ser aluno de [nome do professor de instrumento do conservatório], tipo um status. E começou a ficar insuportável a relação com ele [com o colega]. Ele começou

a se colocar nesse status e a ficar meio inconveniente. Então, coisas que a gente conversava sobre música já tava [sic] difícil conversar com ele... Já tava [sic] começando a se sentir superior. O cara já tava [sic] ficando insuportável. Ter que ouvir as mesmas coisas o tempo todo, denegrir a imagem de todo mundo.

Por outro lado, ocorreu uma relação inversa com outro colega também mais velho, que o próprio VÍTOR declara simbolizado como pai e importante para sua motivação. Esse acabou se tornando também um questionador do outro colega citado acima:

Aí o [nome do colega] deu uma prensa nele... O [nome do colega] não era assim [como o outro colega]... Era o melhor de todos! Do Brasil inteiro! Um dos melhores [instrumentistas] do Brasil inteiro... Era tipo nosso orientador, era um pai musical de todos nós, era um aluno mais velho. Na verdade era um aluno que salvava a gente lá. Dos que ficavam mesmo, era o [nome do colega] que suportava, ouvia a gente durante a semana e quando o [professor de instrumento] chegava a gente tava [sic] mais preparado...”

Parece que para o entrevistado a consideração pelos mais velhos era constante: “Eu vou muito na casa do meu tio, que gosto muito dele... tadinho [sic], ele já tá velhinho... Eu tenho a paciência de sentar com ele e ele sempre faz a mesma pergunta...”. Ou mesmo na relação com os colegas de turma de instrumento, a questão do mais velho era significativa e mesmo hierárquica: “... quem ia fazer concurso de solista? O mais velho... Quem ia fazer concurso pra emprego em orquestra? Era o mais velho e se quem era mais velho não queria fazer, ia o segundo da lista...”.

Percebemos, portanto, que através da relação com a família, com os primeiros professores e alguns colegas mais velhos ele se sentiu motivado para o estudo da música. A partir da convivência com os colegas de um modo geral ele também se sentia motivado, porque as trocas de experiências e amizades constituíram a escola em um ambiente colaborativo para seus estudos musicais. As competições, quando partiam de alguns colegas, não chegavam a interferir em suas atividades porque as vivências afetivas compensavam tal interferência. De toda forma, quando VÍTOR se sentia ameaçado por uma situação competitiva ele criava uma espécie de defesa, como atitude consciente (“vou vencer na próxima semana!”) para regular as unidades afetivas, como citamos na teoria de Vygotsky, para se manter motivado:

VÍTOR:

... Ao mesmo tempo que eu saí de [Estado de origem] saiu um cara do Paraná, saiu um cara de Mato Grosso, saía um cara do Distrito Federal, saía um cara de norte a sul... Eu era amigo... Eu tinha novos amigos, novas cabeças, novas culturas. E cada um me falando da sua...

ENTREVISTADOR:

Tinha competitividade: “Ah! Esse tem ouvido melhor que esse”...?

VÍTOR:

Não, todo mundo ficava era doido pra sair da sala de aula pra estudar o seu instrumento, todo mundo era fissurado²⁵, porque o forte no conservatório é o instrumento, não é você saber a teoria... A minha relação durante esses dois anos com os meus colegas... Foi uma relação musical muito intensa porque a gente passava que os dias todos falando sobre os instrumentos... Então era muito harmonioso. O que fazia muito dessa harmonia era que a casa que eu morava eram cinco instrumentistas, todos instrumentistas de cordas, então a gente passava o tempo inteiro juntos... Motivava, o tempo todo era um incentivando o outro. Chegava ao ponto de ter momentos que tinha colegas que achavam que não conseguiam mais viver naquele meio ali, mas na verdade ele tava [sic] vivendo outro problema, problema de família, problema de dinheiro e alguém descobria o motivo e todo mundo juntava pra ajudar... A nossa união ali é que fez com que a gente perseverasse, tivesse um pouco mais de perseverança pra conseguir os empregos depois. Todos os meus amigos de [nome da escola] estão empregados...

ENTREVISTADOR:

... Entre os colegas havia competitividade, de falar quem tá [sic] tocando melhor, quem tá [sic] tocando pior?

VÍTOR:

Lógico! Competição normal, sempre tinha, mas todo mundo saía dali e ia tomar uma cerveja e pronto... Mas a competição, ela vinha pelo seguinte: quem ia fazer concurso de solista? O mais velho. Quem ia fazer concurso pra emprego em orquestra? Era mais velho e se quem era mais velho não queria fazer ia o segundo da lista...

ENTREVISTADOR:

Eu quero saber se esse clima era um clima motivador ou desmotivador? Esse medo, essa tensão...

VÍTOR:

... Eu posso tá [sic] doido, mas me motivava.

²⁵ Gíria ou termo coloquial que significa uma vontade ou desejo muito forte.

ENTREVISTADOR:

... E porque te motivava?

VÍTOR:

... Pelo passo que eu dei de sair da minha cidade... Força de vontade é um fator importante... Pro passo que você vai dar... Então, assim: “achou que não tá bem hoje? Me colocou medo? Não, eu vou vencer na próxima semana!”

Temos ainda alguns exemplos dessa reação, que chamamos de autorregulatória, diante de desavenças, provocações e competições dos colegas e VÍTOR, mesmo assim, se manteve motivado ao estudo da música:

VÍTOR:

Eu já toquei com colegas meus de conservatório... Ele queria competir e eu falei com ele: “Oh! Eu ficar na primeira estante²⁶, segunda estante, terceira estante, não tem problema nenhum, eu preciso da técnica, de tocar em orquestra. Porque ele veio com uma história: “Éh! Não vem, porque cê [sic] é aluno do [professor de instrumento], não vem ficar na frente, na primeira estante, não!...”... Os problemas que aconteceram... Que eram assim, problemas de rejeição, às vezes... Com alguns alunos que vinham de fora [como o caso de VÍTOR] com alguns alunos que eram da cidade... Tinha alguma coisa... Alguns alunos de condição... Que tinha umas ideias mais moderninhas, entre aspas, que vinham de Brasília, que era o centro de muita coisa, ou mesmo São Paulo, que é o centro de muita coisa, ou Rio de Janeiro. Não é que eles eram diferentes, eles queriam ser diferentes. Então, estudar como a gente estudava [o instrumento], de sete horas da manhã até dez horas da noite, pra eles era perder tempo porque: “não é isso, cê [sic] tem que ver que cê [sic] tem que seguir outras coisas, cê [sic] tem que seguir isso aqui... Olha esse professor, como é que dá aula”... Essas conversas de corredor, que normalmente você vê numa universidade, de falar de um ou outro professor. Tinha isso lá, mas isso nunca me afastou de ninguém... Tinha conversa de quem você gostava mais, de quem não. Mas dentro da sala de aula tinha o maior respeito pelo professor... E se não faz bem [tocar], dá um medinho, porque você tá lidando com arte, com música, então se toca um [instrumento] desafinado vai aparecer. Cê [sic] vai ficar nervoso, vai errar, você não quer passar por aquele constrangimento.

ENTREVISTADOR:

E porque você acha que fica constrangido por mostrar que errou?

²⁶Em uma orquestra os músicos que sentam nas primeiras estantes, onde se apoiam as partituras, são considerados hierarquicamente melhores ou de confiança do maestro.

VÍTOR:

... Quando eu comecei a tocar era difícil afinar o [instrumento], só [sic] que meu ouvido já tava [sic] preparado para a coisa afinada, eu tive quatro anos de experiência em banda de baile. Então, eu tinha que tocar afinado, eu cobrava de mim isso. Então, quando eu tocava desafinado na frente de todo mundo começava a errar, eu começava a ficar nervoso, porque era eu me cobrando naquele momento.

ENTREVISTADOR:

E porque que a gente passa a ficar nervoso quando tá tocando na frente dos outros?

VÍTOR:

... Porque é sua plateia! A sua vida vai ser tocar na frente da plateia. Quando você erra na frente dos seus amigos... Mas que eu acredito que tem pessoas que são mais fortes e pessoas menos preparadas emocionalmente... [falando dele próprio]: Me colocou medo? Não, eu vou vencer na próxima semana!... [os outros] Transportam demais expectativa pro instrumento, pra afinação, pra técnica... Buscam mais perfeição e outras são igual [sic] o [nome do colega]. Ele sabe que tem que estudar o [instrumento] e toca do jeito que ele quer tocar e o [professor de instrumento] gostava dele e ele era tranquilo... E eu nunca vi o [nome do colega] tremer. Errar, lógico que sim, mas tremer ou ficar nervosinho? Pra mim, sempre foi constrangedor...

No entanto, a partir de um confronto competitivo direto com um colega, cuja pessoa ele valorizava e era mais velha um pouco, sentiu-se abalado e teve que construir outras estratégias autorregulatórias, como valorizar vivências ou experiências mais afetivas para regular suas atividades mentais: “... ele já tava [sic] começando a se sentir superior, tava [sic] demais. Então, assim, não tem problema nenhum, desde que não atinja nossa amizade...”. Com exceção das atitudes que chamamos de autorreguladoras, outro fator relacional importante que o levou a continuar se motivando foi a presença do colega que ele considerava como pai e já citado. Esse, mais velho também, construiu uma participação inversa, não se diferenciando ou se colocando como melhor, além de oferecer um suporte técnico, moral e afetivo. O colega simbolizou, dessa forma, também uma figura mais velha, das quais regras morais e afetos VÍTOR assimilava e, assim, compensava o afeto negativo do outro que queria competir.

Com relação aos professores, depois da fase dos estudos de música popular, VÍTOR teve a primeira experiência com um docente de conservatório e com o instrumento com o qual ele se profissionalizou em orquestra. Sobre a relação com esse professor cabe uma análise mais cuidadosa, pois, foi o primeiro que o preparou especificamente para a música erudita e de

orquestra, no entanto, configurou-se quase todo o tempo como um grande desmotivador. A descrição de tal desmotivação fica evidente no relato que VÍTOR fez de tal professor:

VÍTOR:

Pouco valia do meu sentimento sobre a música que eu tinha. Se eu não segurasse o [instrumento] direito ou se eu não apertasse, não afinasse, esse era o problema. Se eu não soubesse cantar um dó [nota musical], lendo, esse era o problema... Eu tive pra desistir duas vezes, bem no início, duas vezes... Voltei pro [cidade natal] na páscoa... Eu disse: “eu vou voltar pra aquele lugar, cara? Estudar o [instrumento] com ‘aquele’ professor... Nossa!...”. E aí tudo bem, firmei os pés e voltei pra lá... E com ele se montou uma história de mitos e heróis. E quando você não vive com aquele que todos consideram como um mito é uma coisa, mas quando você vive, quando você tem um contato, ele era um professor de [instrumento]... Ele era um herói seu não um mito. Um herói que pode construir ou pode destruir também...

ENTREVISTADOR:

Quem construía essa imagem era o professor?

VÍTOR:

... Quem construía eram os alunos... Da mesma forma que tinha colegas dele de trabalho que queriam quebrar o banco na cabeça dele, de raiva, tinha os alunos que gostavam dele, que adoravam o cara!... Até aqueles alunos que ele chegava e olhava na cara e falava assim: “larga o [instrumento] e vai estudar tuba, vai estudar qualquer outro instrumento, mas [instrumento] não tem jeito não...”. Quando eu fui pra lá a minha motivação era o instrumento não era nem o professor, porque eu não conhecia. Tinha dois professores, eu podia estudar com um dos dois... E por, por uma razão eu caí na classe do [nome do professor]. Foi uma casualidade... Primeira aula com o [professor]: “... tá [sic] aqui o método [nome do autor]...”. Entraram quinze comigo em [data], alunos de todo jeito, de todo lugar que você imaginar e tudo do zero. E ele pegou todos os quinze. Três meses depois tinha só dois (risos). Ficou só eu e [nome do outro colega]... A técnica de ensino do [nome do professor] era muito dura... Todos eles falavam quase a mesma coisa... Porque a questão da técnica também pode ser o que pode te animar ou, então, o que pode te desanimar. Mais duro pra mim era um [instrumento] ruim que tinha lá e que a gente tinha que estudar nele... Porque eu não desisti no primeiro semestre? Teimosia, só podia ser... Os vinte [instrumentistas] estavam lá. Se cinco tocavam os vinte ficavam assistindo. Passava uma semana era a mesma coisa. Então, era o seguinte [fala do professor]: “Esse aqui é o método de [nome do autor], a gente não faz outra coisa, senão isso aqui...”. Mas você não aprendia a segurar o [instrumento] num dia, mas pro [professor] às vezes tinha que ser assim. Ele mostrava uma coisa e falava: “pega aí, filho!”... “Você tem que entender”... “Você não pode ficar demorando muito tempo não, porque eu quero ver o resultado na próxima vez”. Ordens pra ele era uma coisa natural: “Faz isso aqui”... “É assim...”. Muitas vezes ele nem explicava como fazer. Então era uma coisa que, ou você insistia e ia ou você desistia... Foram quatro anos, mas dois anos ele sugou o que eu tinha e o que eu não tinha... Aula motivadora eu não tinha.

Eu poderia ter me divertido mais com ele, sentir mais prazer, mas eu confesso que, nenhum! Foram dois anos... O terceiro ano eu comecei a sentir que ele tava [sic] pegando mais leve comigo.

Mesmo sendo bem mais velho que o entrevistado, tal conotação moral não se tornou suficiente para sua motivação, porque o professor se manteve em uma posição excludente, autoritária, sem afetividade e extremamente heterônoma todo o tempo. Como tal professor não permitiu nenhuma atitude afetiva, não havia o que assimilar nesse ponto, então, o estudante procurou se autorregular novamente e como ação compensatória. Analisamos tal autorregulação, como já dissemos, com base nas ideias de Vygotsky, de que para manter as unidades emocionais ou afetivas se faz necessária uma regulação através dos esquemas mentais (VYGOTSKY, 2010, p. 15-17). Sinais dessa autorregulação observamos depois de um ano com tal professor, através do qual passou a criar seus próprios mecanismos de ajustes afetivos e mentais para se manter motivado:

... Aí [sic] eu falei: não vou voltar atrás, é lógico... pode me enfiar em qualquer classe... Vou desistir pra que? Pra pegar o que depois, né? [sic]... Depois eu fui percebendo que era assim: quanto mais perseverante você for mais leve ele pega. Porque ele vê que você tá indo, que você tá interessado.

Por outro lado, nesse mesmo período do conservatório o entrevistado tinha aulas de percepção musical, que é a parte teórica e fora do instrumento. Nessa atividade ele se relacionou com uma professora, relatada como muito capaz, aparentemente mais afetiva e que auxiliava os alunos psicologicamente, de forma diretamente mais motivadora:

... A minha professora de percepção... maluquete [sic]... Ótima pianista... A gente brincava muito com ela, ela dava liberdade... Que ela falava assim: “não quero que vocês sejam igual a mim não, porque tem momentos que são difíceis pra mim... Mas vai lá no piano e toca dez notas ao mesmo tempo...”. E a gente ia lá no piano e tocava dez notas ao mesmo tempo. E ela falava cada nota que a gente tocou... Tinha um ‘ouvidação’ [sic] absoluto! E ela dava isso pra gente... Porque ao mesmo tempo que ela se mostrava como musicista, ela falava pra gente que tinha as dificuldades também, pra que a gente não achasse isso uma coisa maravilhosa [sic]!... E o que eu achava mais interessante, ela falava que: “não achem que por ter um ouvido absoluto eu não tenha problema com isso não, tenho e muitos!”. Então ela mostrava o lado legal dela, mas mostrava as dificuldades dela também... Ela

jogava pra você e dizia assim: “olha, você vai ter as facilidades, mas vai ter que lidar com as dificuldades também...”. Como ela sabia!

Tal professora parecia um contrapeso com relação ao outro professor e a única figura feminina, depois de sua mãe, influenciadora da motivação para o estudo da música até esse momento. Assim, enquanto o professor podia simbolizar um pai apenas do ponto de vista moral, tal professora era o símbolo de uma mãe afetuosa. Dessa forma, entendemos que VÍTOR compensava a falta de afetividade do professor através do cuidado que tinha a professora com ele. Como dissemos em nossa explanação sobre Piaget, a dificuldade de aprendizado e desmotivação pode levar a um estado de culpa devido às questões morais da justiça imanente e do realismo moral envolvido. Uma das formas de apaziguar os sentimentos de culpa e realismo moral, que pode levar à desmotivação, seria através do despertar de sentimentos de igualdade, mostrando também as insuficiências dos mais velhos (PIAGET, 1994, p. 113), como tal professora se posicionou para ele.

Concluimos que o entrevistado teve presente em sua formação, na maior parte, relações que o motivou e uma minoria desmotivadora. As figuras masculinas e a moral envolvida nessas relações tiveram mais presença do que as femininas, o que nos leva a colocar tal categoria como representante do afeto e da moral de seu pai. Os três primeiros professores, ligados à música popular, constituíram-se fora de uma instituição escolar e com a informalidade do ensino chegavam a parecer como colegas do estudante. Assim, a relação com tais professores se tornou também motivadora e complementar ao apoio do pai. Diante disso, consideramos que a gênese de sua motivação se encontra nessa primeira fase de estudo da música, onde pôde vivenciar mais experiências amorosas.

Já na segunda fase, dentro de uma instituição de ensino da música, um conservatório, ele teve uma relação desmotivadora com o professor de instrumento e uma motivadora com a professora de percepção e teoria musical. A desmotivação com tal professor aconteceu também em função de uma decepção, porque ele representava uma figura paterna e mais velha, que na história do entrevistado aparecia sempre junto com atitudes de afeto, e não foi o caso. Por outro lado, esse professor era considerado mito no meio da música erudita e instrutor de seu principal instrumento musical, que lhe faria profissional nessa área. Assim, VÍTOR queria estudar com esse professor pelo mito que ele representava, mas teve que criar

seus próprios esquemas regulatórios para permanecer como aluno dele e como forma compensatória para se sentir motivado. Apesar da pouca participação da professora citada, porque se encontrava menos ativa em sua vida musical, pois, lecionava uma disciplina de menor importância no ambiente de conservatório, o afeto decorrente dessa relação o auxiliou a permanecer no conservatório. O fato de VÍTOR citar tal professora em poucas palavras não tira sua contribuição nesse momento difícil, no qual ele quase desistiu de estudar música. Concluimos que, pelas palavras do entrevistado, ela se tornou, assim, uma figura de afeto e auxiliar de sua autorregulação.

Nossos autores do referencial teórico não acreditam em regulações inatas, mas construídas ao longo das inter-relações. No caso, a regulação do entrevistado teve sua gênese na primeira fase, ao constatar que deveria dar uma satisfação aos pais, em virtude do apoio e no dever moral de ter saído de casa, da cidade natal: “Os dois juntos deram um incentivo, cem por cento... Quando eu queria desistir, que foi no meu primeiro ano de [cidade do conservatório], eles que queriam que eu voltasse pra [cidade do conservatório]... aí eu falei: não vou voltar atrás, é lógico”. Ele, então, voltou para cidade do conservatório.

Com os colegas, inicialmente tinha momentos cooperativos e motivadores, mas a competição gerada em um segundo momento não o atingiu diretamente, porque os afetos das amigadas permaneciam. Por outro lado, uma relação de amizade o surpreendeu, quando um colega, que era mais velho e também amigo, passou a competir radicalmente e a se sentir melhor do que os outros. Nesse momento contou com outro colega, que além de representar explicitamente uma figura paterna, também era mais velho e o auxiliava no instrumento, além de resguardá-lo moral e afetivamente.

Finalmente, entendemos que para esse entrevistado uma figura masculina, mais velha, representante do pai, que consiga equalizar uma relação moral, mesmo heterônoma, com afeto, constitua seu *símbolo inconsciente* e *sentido* para a motivação ao estudo e aprendizado da música.

ENTREVISTADO 2 (EVANDRO):

EVANDRO é russo, tem 39 anos de idade e toca um instrumento da família dos sopros. Ele iniciou seus estudos de música ainda criança, com a mãe e através do piano. Em uma segunda

fase continuou seus estudos musicais na escola normal, onde a música era obrigatória. Nesse espaço, como era ofertado o ensino de instrumento de orquestra, EVANDRO escolheu um instrumento de sopro que lhe permitiu depois mudar para uma escola específica de música. Nessa terceira fase se aprimorou no instrumento e conseguiu emprego em algumas orquestras. Devido às dificuldades econômicas de seu país ele emigrou para o Brasil, onde passou a exercer suas atividades profissionais de músico de orquestra.

Nessa entrevista, a partir da família, notamos uma maior presença da mãe no envolvimento dos estudos musicais e uma quase ausência do pai, apesar de uma citação de seu apoio, que imaginamos se tornou estrutural mais adiante: "... Meu pai era militar, mas ele era muito a favor, ele me apoiava muito também". No entanto, como a mãe foi pianista e professora de música, encontrou nela a motivação suficiente para iniciar na infância os estudos musicais, através do incentivo ao estudo do piano, que, assim, o levou para a primeira escola de música:

... Minha mãe... Ela era pianista, ela era musicista e então tocava em casa... Ela me incentivou muito... Várias vezes queria desistir, quando tinha doze, treze anos... Que era muito difícil pra mim, mas a minha mãe me incentivou através de conversas, exemplos bons também.

Em uma segunda fase passou para um instrumento de orquestra, com o qual iniciou na segunda escola de música um estudo que ele chama de "profissional", palavra constante em sua fala e que analisaremos também mais a frente. Dessa forma, entendemos que sua família o apoiava, mas de forma distante e pouco afetiva, como se pode notar na sua indecisão em posicionar os pais nesse ponto, ao contrário da firmeza do entrevistado anterior:

ENTREVISTADOR:

... Aí você entrou na fase dos quinze anos na escola, numa fase já... Uma formação profissional... E nessa fase, a família continuava te apoiando também?

EVANDRO:

... Nessa fase eles continuaram a me apoiar, mas em outro sentido... Eu já estudava sozinho... Eles me apoiavam como pais (risos), não como incentivadores de aprendizagem musical... Nessa época eu tinha pouco

tempo com os meus pais, eu ficava enfiado lá mesmo... De manhã escola normal e à tarde escola de música.

ENTREVISTADOR:

Mas eles davam apoio moral. Continuavam?

EVANDRO:

Moral? Não, eu já tinha ideia do que ser [sic] músico profissional, com dezesseis anos, com dezessete já sabia que carreira ia seguir e minha mãe só me apoiou, motivou psicologicamente.

Já na escola de música, do ponto de vista relacional, nos chama a atenção que as pessoas desse ambiente se constituíram mais participantes de sua motivação do que a família. No entanto, cabe analisar em que medida se constitui tal motivação. Diante dos colegas, por exemplo, ainda na primeira fase, sentiu-se diferenciado e motivado por saber tocar piano diante dos demais na escola normal. Na segunda fase se sentiu mais próximo e igual aos demais, no entanto, parecia ter dificuldade em localizar os afetos em tais relações, pois as considerava “profissionais”:

EVANDRO:

Quando você consegue tocar, a tirar música boa e já tem os colegas, os amigos que começaram a admirar você, quer dizer, a falar: “oh! você sabe tocar piano! É muito bom!”.

ENTREVISTADOR:

E isso te motivava a estudar?

EVANDRO:

Motivava, motivava muito! E eu comecei a me sentir um pouquinho diferente. Porque todo mundo na escola era comum, na escola comum, e o único da classe era eu que tocava um instrumento musical, do colégio estadual... No 2º grau é onde você tem as matérias: orquestra, harmonia, solfejo, teoria musical, tudo, tudo que estava ligado com o ensino profissional. Então... Então, eu era mais perto, a gente ficou mais perto. Eu fiquei mais perto com colegas, de amizade e no sentido profissional também. E a gente tocava muitas vezes. Você toca na orquestra, com os colegas em conjuntos...

Na segunda fase, propriamente em uma escola de música no estilo conservatório, semelhantemente ao entrevistado anterior, notamos uma importante referência motivacional nos colegas mais velhos. Entendemos que EVANDRO, assim como VÍTOR, assimilava seus esquemas afetivos para sua motivação a partir da moral dos mais velhos:

Os colegas mais velhos do colégio, que tocavam bem, me incentivavam também no início... Eu tinha colegas que tocavam melhor que eu, que começaram a estudar [instrumento] bem mais antes [sic] que eu. E eu escutava eles e pensava: “bom, tenho um exemplo pra seguir, né!” [sic]. E perguntava a eles: “como que funciona isso...?”. A gente tocava um pro outro. Eles me ajudavam também fora da sala da aula de instrumento. Eu tocava dentro da orquestra sinfônica lá dentro do colégio e os mais velhos colegas ficavam nos primeiros lugares. E eu seguia o exemplo deles também, escutando eles tocando...

Porém, em um segundo momento, observamos em suas palavras pouco relato afetivo na relação com os colegas e professores, no entanto, um envolvimento maior com os docentes. De toda forma, a referência na moral nos mais velhos continuava como estruturante para o processo de sua motivação:

Na verdade não tinha muita relação, não. Porque o tempo era muito corrido... E não tinha muito contato com os alunos [da escola de música]... Não lembro muito bem se tinha relação... Não era muita convivência, o relacionamento não era tão denso... De oito até doze anos não tinha muito contato com os colegas da escola musical, tinha mais contato com os professores.

Apesar da aparente frieza ou defesa do entrevistado quando se abordava os afetos ou desafetos de tais relações, declarou-se motivado por questões aparentemente “duras”, como a competição, que como no caso da experiência de VÍTOR, oscilavam entre motivadoras e desmotivadoras. Cabe notar que esse entrevistado não citou nenhum colega em específico, o que demonstraria uma lembrança mais emotiva, e duvidava da real eficiência motivadora das competições entre os colegas, que notamos em suas reticências nas falas. Com relação ao professor de instrumento, citou a forma excludente com que tratava os alunos, mas que considerava a maneira certa de se ensinar música (“nesses quatro anos eu me fortaleci”):

COLEGAS

EVANDRO:

Com os colegas... Competição... Você tem que se apresentar melhor que seus colegas que convivem com você todos os dias e se alguém falar: “Ah! você não tocou bem”, você fica revoltado, né? [sic]. Você começa a estudar mais ainda. Tinha vários colegas que falavam: “Ah! EVANDRO, você toca pior que aquela outra pessoa, aquele “fulano de tal!”

ENTREVISTADOR:

Então, resumindo, com relação aos colegas você não sentia que havia maldade? Era uma competição que era mais um incentivando o outro? Ou era uma competição onde um ficava querendo derrubar o outro?

EVANDRO:

Queriam também, um pouquinho, mas não era tão... Ah! Não queriam ‘derrubar’ na verdade, não... Competição, mas... O ambiente competitivo? Muito. Mas não chegava a ponto das pessoas quererem derrubar alguém, fazendo “fofoquinha” [sic], não, nunca presenciei isso.

PROFESSOR DE INSTRUMENTO

EVANDRO:

Só que o ensino era mais rigoroso no sentido musical, no sentido profissional... Mas ele tinha um perfil muito duro e nesses quatro anos eu me fortaleci... Porque parecia com aquele filme “Tropa de Elite”: aquele treinamento e quem sobrevivia e quem não sobrevivia a isso... Ele estava tentando selecionar os fracos dos fortes e a maioria da classe dele não passou não... Igual naquele filme: ou você está dentro ou você está fora. Se você não tem força mental e força física, estava fora... E os professores davam o exemplo: “oh! ‘fulano de tal’ toca melhor que você, porque você não toca como ele se você tem talento também? Só que estuda menos! Olha pra ele e faz a mesma coisa, estuda mais!”... Ele me falava: “ah!... desiste! Porque você não vai tocar bem, que você não estuda (eu estudava!)... Talvez você não estude o suficiente”... Talvez ele me sacaneava [sic] um pouquinho, sabe! Tipo assim, falando assim: “desiste”!...

A princípio nos pareceu incompreensível se motivar por palavras como: competição, profissional, treinamento, sobrevivência, forte x fraco, dentro x fora, etc. Mas nos ocorreu sobre o *símbolo* e *sentido*, do ponto de vista moral, que contém tais questões e palavras citadas para ele e o perfil das pessoas envolvidas nessas relações: homens mais velhos, como alguns colegas e os professores. Com relação aos colegas, diz o entrevistado: “Os colegas mais velhos do colégio, que tocavam bem, me incentivavam também no início”. Recordando o assunto da moral para a assimilação dos esquemas afetivos, mais uma vez citamos o

pensamento de Piaget, que nos lembra sobre o *interesse* pelas atividades mentais com base na moral dos mais velhos e iniciados de forma heterônoma. Assim, entendemos que o entrevistado se motivou para o estudo da música nessa segunda fase pelo dever ou obrigação moral. A questão a entender seria a aparente ausência de afetividade na relação com tais pessoas, que de acordo com Piaget se faz também necessária para assimilação de tais esquemas. Então, recorreremos à questão do *simbolismo inconsciente* ou *secundário* levantada por esse autor, que se presume representar as pessoas mais velhas, principalmente as da família. Para Piaget os afetos das primeiras relações podem ser conservados e em seguida acomodados ao real e ao presente. Nesse sentido, lembramo-nos da vaga figura do pai, um militar, pessoa pouca citada, mas supostamente de afeto, pois não salientou nenhum marco negativo com relação a ele. O fato de ser o pai e militar nos remete ao referencial do ponto de vista moral e a comparação realizada pelo entrevistado para se comportar como um sobrevivente do filme Tropa de Elite, no qual os protagonistas eram militares. Entendemos, assim, que o entrevistado se motivou exclusivamente pelas referências afetivas e morais do pai e depois representadas nas figuras masculinas dos mais velhos, como os colegas e professores, que o motivaram exclusivamente pelo respeito unilateral. Quando um professor não agia de forma “dura”, para ele significava falta de comunicação e psicologia, fato que o fez quase desistir de estudar música:

Mas alguns professores não tinha [sic] a psicologia de ensino. Alguns, porque você sabe, você tem que comunicar com o aluno... Então, alguns professores faltavam na psicologia de ensino comigo. Talvez nessa época, nesses tempos, eu queria desistir...

Com relação aos professores de música de um modo geral, a referência pedagógica e motivacional se concentrava na questão de ser “duro” e “profissional”:

EVANDRO:

O ponto forte de todos os professores era o profissionalismo. Eles sabem ensinar, ensinar tecnicamente, tocar piano musicalmente... Se o professor acha um jeito de chegar até o aluno, no sentido profissional, no sentido do ensino, você consegue tirar do aluno bom resultado em tempo curto... Os professores eram altamente qualificados e profissionais. Só que o ensino era mais rigoroso no sentido musical, no sentido profissional... Então, o meu

professor era muito bom... Mas ele tinha um perfil muito duro e nesses quatro anos eu me fortaleci, eu formei, como se fala, meu caráter profissional e pessoal com esse professor. Nas outras matérias os professores eram mais gentis, mais até tranquilos... E eu consegui terminar com notas boas esse colégio depois de quatro anos de estudo. Bom, mas esse colégio, ele era levado mais para formar profissionais do nível que eu estou: músicos de orquestra. Então, tudo era ligado ao músico tocar bem...

ENTREVISTADOR:

O que você acha desse método, dessa ideia?

EVANDRO:

É bom. Para a formação profissional é bom.

A importância da questão moral para o entrevistado se evidencia no uso constante da palavra “profissional”, ligadas a uma obrigação ou dever moral. Durante a entrevista contabilizamos o uso de sessenta (60) vezes tal palavra, associada às obrigações dadas pelos professores aos alunos, quatro (4) vezes às questões da profissão de músico de orquestra e uma (1) para as questões da amizade e colegas (usou o termo “amizade profissional”) e uma (1) para “caráter profissional”. Portanto, supomos que a palavra “profissional” tenha um forte valor moral e motivacional, advinda das relações com as pessoas da escola de música, por esses representarem a moral do próprio pai. Entendemos que o entrevistado associou inconscientemente o fato da formação profissional musical com a dureza ou rigidez militar da profissão do pai.

Por outro lado, seu segundo professor de instrumento o marcou bastante, porque além da “dureza” e “profissionalismo” começou a lhe retribuir afetivamente pelo fato de EVANDRO ter correspondido às suas expectativas, que podemos traduzir como obediência quase militar às suas regras. Tal análise nos coloca mais confortáveis para aproximá-lo da simbologia com seu pai (“... Seguindo o exemplo dele... Eu fui criado com isso”), no qual o desejo da relação com uma figura paterna idealizada se realiza pela obediência de suas regras morais, onde passa a haver retribuição por parte do mais velho e o mais novo tem a sensação de proteção gerada pelo afeto (“Lá [com o segundo professor] ninguém vai falar: vai embora!... Ele ficou muito satisfeito...”):

... Meu segundo professor de [instrumento] era chefe de naipe, com quem eu comecei a tocar profissionalmente mesmo... Com quem eu aprendi tocar, seguindo o exemplo dele. Eu tocava do lado dele. É isso: exemplo profissional dele como professor, como artista da orquestra, músico da orquestra, professor da orquestra. Ele me apoiou muito, ele era de alto nível musical. Que posso dizer?... Não, ele já não era tão duro, era outro nível... Extremamente profissional. Lá ninguém vai falar: “vai embora!”... Lá ninguém precisava falar nada. Ou você quer ou não quer. Todo mundo já é adulto, dezenove, vinte anos... O professor pegava a [instrumento] e tocava pra mim e dizia: “... Faz assim!”. Eu pegava, fazia... Tentava, né! [sic] fazer. Chegava um dia que eu consegui fazer melhor do que ele. Ele ficou muito satisfeito, ficou muito alegre com isso. O exemplo do próprio professor... Eu fui criado com isso.

Concluimos que a motivação desse entrevistado se deveu aos sentimentos de conformismo com as regras dos adultos, pelas obrigações e deveres morais por parte dos professores, que simbolizavam a figura de afeto, mas também militar do pai, que nos remete a comportamentos heterônomos de “deveres” e “obrigações”. A permanência e conformismo ao estado de coação, respeito unilateral e de heteronomia, supomos se deve ao que Piaget chama de *realismo moral*:

... Para o realismo moral, o dever é essencialmente heterônimo. É bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência aos adultos, quaisquer que sejam as instruções que prescrevam; é mau todo ato não conforme as regras. Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência (PIAGET, 1994, p. 93).

A motivação nesse caso se vincula fortemente às questões morais, especificamente pelos comportamentos ligados a “obediência” como atitude de se fazer um “bem” aos outros e a si mesmo. A obediência se relaciona sempre a um dever de um mando ou regra de um adulto, de um mais velho ou de um superior, atitude intrínseca dos militares como o pai e representado pelo rigor dos professores. Entendemos que o entrevistado tinha necessidade do sentimento de proteção por parte de um adulto e, dessa forma, como maneira de manter uma relação de afeto, funcionando, assim, como ação autorregulatória e de *sentido* para se manter motivado.

ENTREVISTADA 3 (EMÍLIA):

EMÍLIA é dos Estados Unidos, tem 36 anos de idade e toca um instrumento de cordas. Ela conta que se envolveu com a música a partir dos 3 anos de idade, quando sua mãe dava aulas para outras crianças em casa e ela ficava embaixo do piano ouvindo e observando tudo. Depois a família mudou de cidade e a mãe passou a lecionar música em uma escola e EMÍLIA, além de acompanhá-la, começou a estudar música nessa escola. Nesse momento sua mãe escolheu para ela um instrumento de orquestra, para que ela um dia pudesse ser uma profissional, já que na família os irmãos mais velhos também estudavam música e o pai era um dileitante musical. Nessa fase ela teve uma professora particular de instrumento e depois um professor com aulas coletivas, que ela não se adaptou. Na adolescência voltou a ter aulas individuais com uma professora, que a motivou bastante e EMÍLIA passou a tocar em orquestras e depois a cursar a graduação, mestrado e doutorado em música. Hoje ela se dedica exclusivamente às atividades profissionais de orquestra e música de câmara²⁷.

Primeiramente, sobre sua família, no contexto relacional e vinculado ao estudo da música, observou-se que ela a trata de um modo geral e depois a desmembra nas categorias mãe, pai e dois irmãos. A partir do núcleo familiar ela aponta a gênese de sua motivação para o estudo da música, onde foi criada em ambiente musical, intelectual e adaptativo ao aprendizado e a escola:

... Sempre tinha música clássica lá em casa... Minha família é muito intelectual, todos nós temos doutorado... Todos nós fizemos um caminho acadêmico... Meus pais, meus irmãos e eu temos todos uma mente racional, bastante intelectual... E entendemos de um jeito lógico... Eu acho que esse jeito de aprender cabe muito bem com a escola, tem muito a ver com a escola... Com o sistema da escola... Tem pessoas que são muito mais inteligentes do que eu... Mas eles de um jeito diferente que não cabe tão bem na escola... Então, eu acho que todos nós tivemos sucesso na escola porque todos nós temos um jeito de ser, que cabe bem, acomoda... Uma criança, um recém-nascido que cresce, vive numa casa onde todo mundo está ouvindo música, cantando...

²⁷Música de Câmara consiste em um pequeno grupo de instrumentistas ou cantores, a partir de duos, trios, quartetos até uma orquestra de câmara, que pode consistir em aproximadamente 12 músicos.

Com relação ao pai, ela disse que ele gostava de música clássica e quando fala sobre os irmãos ela explica melhor o ambiente musical da casa e o afeto que tinha por esses: “... Meus irmãos começaram a tocar violino em uma idade bem jovem... Antes de a voz [sic] mudar eles eram sopranos²⁸, com vozes muito bonitas. Eu também cantava... Os dois cantavam muito bem...”.

No entanto, notou-se uma forte tendência à motivação mais a partir da relação com a mãe, quando desde a primeira infância EMÍLIA observava e convivia com suas aulas de música para crianças em casa e depois foi encaminhada pela própria mãe a também estudar música em uma escola:

... Minha mãe tocava piano... Começou dar aulas de música de [sic] nossa casa por [sic] criança... Quando eu tinha, talvez 4 anos, ela começou a dar aula numa escola de crianças... Antes de eu ter a idade de ir à escola eu já ia com ela [para a escola de música]... E eu ficava em baixo do piano quando ela estava tocando, eu levei anos da minha vida embaixo do piano... Eu tinha 6 anos, minha mãe me inscreveu... Eu não escolhi o instrumento, ela escolheu para mim... Sempre brincava muito como toda criança, com a minha mãe... Eu lembro de ela [sic] falar, de ela ter de me lembrar de eu [sic] estudar, de estudar [música], porque eu não queria, eu queria era brincar...

EMÍLIA teve seu instrumento musical escolhido pela própria mãe que a encaminhou a estudar com uma professora através da qual a entrevistada relata a aproximação com o ambiente de orquestra desde cedo: “A minha primeira professora tocava nessa orquestra, então, eu assistia a concertos desde muito jovem...”. EMÍLIA teve que mudar novamente de cidade e nesse novo local sua mãe a levou para estudar o mesmo instrumento, agora com um professor, com o qual ela disse não sentir-se motivada: “... um professor com o Método Suzuki, que adota aulas coletivas. Então, eu acho que não deu certo... Não me lembro bem o porquê, me lembro vagamente da cara dele... Só sei que depois de pouco tempo eu mudei para outra professora...”. No ambiente da escola de música, fora da família, a entrevistada parecia não se dar bem com professores homens e aulas em grupo, como é o caso do Método Suzuki, que realiza trabalhos coletivos. Por outro lado, aulas privadas e com mulheres a motivavam mais, o que fica claro nesse relato sobre o afeto com a segunda professora, com quem ela cria uma clara simbologia com a mãe e seu comportamento como filha:

²⁸ Tessitura aguda de voz feminina e que as crianças conseguem imitar.

EMÍLIA:

Só sei que depois de pouco tempo eu mudei para outra professora, alguma coisa não deu certo, porque minha mãe me mudou... Era aula privada, eu acho que isso também era melhor para mim, do que fazer aula de Suzuki, em grupo... Ela fica uma dos meus melhores amigos [sic]... Que meus pais vão jantar com ela essa semana, ela e o marido dela... Ela é uma das primeiras pessoas que eu ligo quando estou visitando os EUA... Que eu saio com ela... Que ela assistiu nosso casamento o ano passado... Eu não lembro dela estar dura comigo [sic]... Teve momentos difíceis com ela, mas eu lembro que ela nunca foi dura comigo. Eu lembro de às vezes chorar na minha aula de [instrumento], mas nunca era por causa dela, era por causa da minha vergonha, por não fazer alguma coisa que não...

ENTREVISTADOR:

Você acha que ela foi como uma segunda mãe pra você?

EMÍLIA:

Talvez, é um pouco como isso...

Depois da segunda professora ela teve um segundo professor de instrumento, através do qual ela se sentia pressionada demais e quase largou a música nessa fase:

“Eu comecei a sentir muita pressão... Eu lembro que eu acordei de madrugada um dia, quando tinha 17 anos... Eu pensei: “nossa, a decisão é minha!”. Que eu posso parar de tocar, que eu precisava parar de tocar, porque era pressão demais. Que eu sempre sentia culpada demais de não estudar mais...

Com base na análise sobre a relação com a mãe e a segunda professora de instrumento, deduzimos que elas consistiram nas duas figuras mais importantes para a motivação ao estudo da música na história de EMÍLIA, já que com relação aos dois professores possuímos apenas dados desmotivacionais, caracterizando-os, talvez, na relação entre a representação masculina e a presença menor do pai com a vida musical da estudante. Entendemos, então, que as personagens femininas, de ordem materna, se configuram, em princípio, como *símbolo inconsciente* e de *sentido* para que a entrevistada se motivasse ao estudo da música.

As experiências de relações positivas com professores, na opinião de EMÍLIA, têm forte apelo para a motivação ao estudo da música:

Mas o mais importante é a relação, eu acho, entre o professor e o aluno... Adorei ir cada sábado ensaiar com meu professor de piano e explorar a música juntos e decidir qual jeito que queríamos tocar... Mas não é só relacionar com as pessoas, é relacionar com as pessoas sobre a música, que só para relacionar com as pessoas eu poderia fazer outra coisa. Ter um relacionamento sobre uma coisa, para aperfeiçoar uma coisa... Então, não era só o relacionamento que era valorizado, mas também eu valorizava o produto...

No entanto, sua convivência com as pessoas da escola de música parece mostrar outro lado, já que para EMÍLIA as atitudes com foco na avaliação por parte dos professores e a competição entre colegas era motivador. Ela relata uma boa convivência com os colegas de música e aprendizado de orquestra, mas a competição com eles parecia uma forma de se colocar em evidência e obter o elogio dos mais velhos, sejam pais ou professores:

EMÍLIA:

E durante a semana, quando eu tinha 13 anos, comecei a tocar na orquestra [da escola]... A relação com os alunos eu diria que era também bastante positivo [sic]... Então, quando eu comecei a universidade... Teria entrado na orquestra... Iria encontrar amigos músicos...

ENTREVISTADOR:

As pessoas que assistiam, certamente isso não acontece com os parentes, mas com os colegas... Você acha que eles estão lá assistindo mais para apreciar o que as pessoas aprenderam, porque é escola, ou para avaliar?

EMÍLIA:

Eu acho que entre meninos de 10 a 17 anos estão avaliando, né [sic]?

ENTREVISTADOR:

Você acha que os professores incentivam também esse comportamento ou também tomam esse papel de apenas avaliar, não apreciar?

EMÍLIA:

Eu acho que depende do professor. Mas pelo ambiente que eu já descrevi para você eu acho que a maioria das pessoas está querendo apreciar, querendo ver: “bom, esse aluno começou aqui, agora ele já está aqui”. Bom, eu acho que eles estão fazendo as duas coisas... Minha mãe adorava me ver tocar e isso me dava prazer, de receber elogios da minha mãe... E eu quero ficar nesse estado de receber... Eu tocava em um dueto com outro [instrumentista]...

ENTREVISTADOR:

Você sentia que tinha algum clima de competição ou era mais colaborativo?

EMÍLIA:

Os dois, sempre vai ter competição e teve. Eu sou uma pessoa competitiva... Sempre teve, mas era saudável...

De toda forma, observamos que EMÍLIA possuía uma forte motivação inicial, ou primária, para o estudo da música, devido ao contexto e convivência com a música erudita na família e apoio dos pais, principalmente e quase exclusivamente por parte do afeto e apoio logístico da mãe. Como salientamos na entrevista anterior, de acordo com Vygotsky, o pensamento e o processo cognitivo dependem da motivação e esta tem como base as questões afetivo-volitivas, onde encontramos nossos desejos e necessidades. Por outro lado, as atividades mentais auxiliam na manutenção dos desejos, constituindo uma totalidade inter-relacionada e regulatória entre afeto e cognição. Já segundo Piaget, o interesse pelas atividades de aprendizado depende da assimilação dos esquemas afetivos e esses se tornarão possíveis a partir do momento em que as questões morais também entrarem em jogo. A questão moral depende das inter-relações, que aparecem inicialmente de forma heterônoma e tendem a uma futura autonomia. A entrevistada demonstrou um bom relacionamento afetivo familiar ligado à música, o que reflete nos elogios aos pais e irmãos. A questão moral aparece pelo fato da música erudita ter sido colocada como regra unilateral e maneira de se obter uma formação intelectual e acadêmica e, assim, como uma forma de conveniência social de sua família. O fato da escolha do instrumento musical ter sido realizado pela mãe consiste também em uma obediência a uma regra moral e unilateral, e a quebra dessa obediência pode levar a um sentimento de culpa, como citamos no caso de VÍTOR:

EMÍLIA:

[fala da mãe]: “você não precisa estudar [instrumento], se é isso que você quer...”.

ENTREVISTADOR:

Se você desistisse de estudar [instrumento], não ia ter problemas com seus pais?

EMÍLIA:

Ia, mas no final era a minha vida, não? E eu estava me sentindo muito culpada todo dia por não ter estudado mais... Que sentia que tinha que estudar 4 horas...

ENTREVISTADOR:

Seus pais iam ficar tristes se você parasse de estudar [instrumento]?

EMÍLIA:

Pois, aconteceu! Então eu parei! Eu tive uma crise, então, teve uma briga grande com meus pais, que queriam me forçar de terminar as aulas que eles já tinham pagado [sic]...

A entrevistada se sentiu culpada por se envolver com outros estudos fora a música, devido à moral que envolvia a questão da música para a família. A última fala acima aparentemente possui conotação desmotivadora pelo fato de a entrevistada, na época, pretender parar com a música e os pais, mesmo assim, passaram a obrigá-la a terminar os estudos musicais. No entanto, entendemos tal experiência como motivadora para ela, porque a fala dos pais tinha um forte valor, pois se consistia como regra e uma forma de se motivar por obrigação moral. Dessa forma, o exercício de autonomia que a levou para outros estudos, não se consistiu motivador, como poderia prever a teoria de Piaget, pois, ela se sentiu mais segura, protegida e motivada pelo respeito unilateral às regras morais dos pais.

Com relação ao ambiente escolar, ela se motivou mais com alguns professores do que com outros. O primeiro professor, por exemplo, deduzimos que causou pouca motivação devido a dois fatores básicos: o primeiro se relaciona ao fato de ser homem e o segundo pela adoção das aulas em grupo. Analisamos a primeira questão com base na evidência da forte relação com a mãe no envolvimento com a música, que lhe dava apoio logístico e afetivo, muito mais presente que a figura do pai, esse menos presente nas suas palavras sobre a relação família-música e diferente do caso de EVANDRO. Nesse ponto, a figura feminina se constituiu em um *símbolo inconsciente e sentido* para a entrevistada, de tal forma que um homem não simbolizasse tanto para ela na relação com o estudo da música. O segundo ponto se relaciona ao fato de gostar de exclusividade e não de aulas em grupo, como podemos diagnosticar por ser a única mulher e caçula da família (“então, os dois [irmãos] já estavam tocando quando eu era criança...”), além de preferir se apresentar sozinha e destacada em público, para receber

elogios: “Era aula privada, eu acho que isso também era melhor para mim...”. Já a segunda professora, além da entrevistada se motivar explicitamente com suas aulas, devido à exclusividade e privacidade das aulas, os aspectos relacionais e afetivos também demonstram uma confiança que confirma a força do símbolo maternal na relação com o aprendizado da música: “Ela é uma das primeiras pessoas que eu ligo quando estou visitando os EUA... Que eu saio com ela... Que ela assistiu nosso casamento o ano passado... Eu não lembro dela estar dura comigo [sic]...”.

Com relação aos colegas, apesar de se sentir bem, interagida e motivada por eles, gostava de competir para se destacar e receber elogios: “Eu gosto de... Elogia... Receber elogio... Se eu tocava bem eu gostava de receber elogios... Então, é uma motivação grande, não?... Eu gosto de falar em público, eu gosto de atuar”. A competitividade, nesse caso, constituiu-se em um importante fator motivador e contrário aos nossos pressupostos de que esse elemento fosse emulativo e desmotivador. É possível que o apoio inicial que ela relata ter recebido por parte de sua família a tenha protegido contra o medo do fracasso na escola e, assim, não se incomodar em disputas com colegas. A própria entrevistada contextualizou a competição no momento de se apresentar em público para colegas e professores como um elemento positivo no ambiente escolar. A área dos instrumentos de cordas é considerada a mais competitiva, então, se percebe uma tendência ao destaque da entrevistada perante os colegas, que pode simbolizar uma demanda por atenção e inclusão, como era em sua família. Porém, em outros momentos ela relata que em tais situações alguns colegas desistiram da música devido à competição. Observamos que pelos silêncios e lapsos da frase a entrevistada não se encontra segura de que a competição, através da apresentação em público, seja um fator preponderantemente positivo:

ENTREVISTADOR:

Agora, e dos colegas, você lembra de algum colega, em algum momento estar desmotivado por esse fato de se apresentar em público?

EMÍLIA:

Ah! (pausa) Eu conheço algumas pessoas que escolheram outra... Eu tenho uma amiga agora que é compositora, eu acho que ela não adorou se apresentar, mas ela foi para a composição, mas agora ela voltou, Agora... Mas... Pessoas que tinham talento, que tocavam bem (pausa)... Eu não lembro... Eu lembro de pessoas que não gostavam de tocar, mas ninguém

que parou só por isso. Talvez isso fez parte na decisão delas de parar no final... Mas não que era só por isso.

Por volta dos 12 anos de idade EMÍLIA se sentia bem em tocar solos diante dos colegas nas aulas, pois, gostava de falar e se apresentar em público. Apesar do nervosismo, motivava-se com a situação. Mas entre os 14 e 16 anos o nervosismo perante os colegas foi desmotivador porque ela não conseguia tocar de memória, sem ler a partitura, pois, isso a destacaria mais entre os estudantes. Segundo a própria entrevistada, o nervosismo em ambiente escolar acontece mais na adolescência, vem da formalidade e do olhar avaliativo dos estudantes e professores, focado mais nos erros do que nos acertos. Porém, ela pensa que esse foco faz parte do ambiente do ensino de música erudita, fato que desmotivou alguns colegas, mas que imagina necessário para formação do músico profissional. Em outro ponto da entrevista, diz que é melhor se motivar através do elogio por parte da família, colegas e professores, quando se percebe que está agradando o outro e trocando afetos. Nota-se, então, uma ambivalência dos fatores motivacionais advinda das relações. De toda forma, ela não se deixou impregnar por esse ambiente formal e avaliativo, pois, tinha uma boa autoestima construída a partir da convivência familiar, que permitiu receber críticas e não se desmotivar. No entanto, quando deixou a música por dois anos, percebeu que tinha mais afeto com os colegas de música do que com os da literatura e teatro²⁹, onde não se destacava e não obtinha *sentido* para sua motivação.

Segundo Rey, autor abordado nos referenciais teóricos, do ponto de vista vygotskiano, o *sentido* se configura em uma unidade que melhor cria uma totalidade entre afeto/intelecto e experiência social/formação da psique. Tal totalidade se constitui de forma dialética, de maneira que precisamos analisar também como o intelecto da entrevistada se comportava para manter os afetos motivadores nas instâncias sociais e assim inferirmos sobre uma síntese motivacional. Nossa análise tende para as atitudes competitivas, comportando-se como solista, que exige grande esforço de concentração, como uma forma de manter o foco nas atividades mentais e, dessa forma, regular o afeto através da atenção dos outros.

Por fim, o relato da entrevistada nos mostra a motivação para o aprendizado da música na família (círculo primário), através da mãe, e da escola (círculo secundário), através das

²⁹ Ela havia declarado em uma parte da entrevista, que está transcrita, mas não recortada para análise, que parou com a música por dois anos para estudar literatura e teatro.

professoras simbolizando a mãe, assim como, através dos colegas, simbolizando um destaque entre os irmãos. Tais etapas coincidem com as fases descritas por Piaget acerca do desenvolvimento moral e social de crianças e adolescentes. Nos primeiros anos os pais são os primeiros e principais agentes relacionais aos quais nos referenciamos afetivamente para adquirir energia emocional e nos motivarmos mentalmente para qualquer forma de aprendizado. As figuras dos pais simbolizam ou representam os agentes primeiros de descentração das atividades egocêntricas, de ordem puramente emocional, para as primeiras atitudes préoperacionais e cognitivas. Caso o papel descentrador da mãe, como no caso de EMÍLIA, for muito forte, o sujeito tende a buscar nos professores tais figuras familiares, como forma de resgatar os afetos primários. Caso não encontre poderá se desmotivar, nem que seja momentaneamente. A quase desistência com relação à música, para experimentar outras atividades em função de se sentir pressionada pelo segundo professor, gerou um conflito com os pais. No caso, observamos que a identificação com a segunda professora, simbolizando a mãe, e competitividade entre os colegas, simbolizando o destaque entre os irmãos, se constituía em uma maneira de viver novamente os afetos primários e criar novas energias para as atividades mentais.

Concluimos que três agentes sociais foram fundamentais para a motivação dessa entrevistada: a mãe, a segunda professora e a competitividade com os colegas; que lhe provocavam o desejo ou motivação pela música. Competir e se destacar entre os colegas seria também uma forma de buscar reconhecimento social. Tal análise estaria relacionada com a perspectiva conciliatória da ontologia não dualista entre Piaget e Vygostky, no sentido de que a pessoa é formada em um contexto social, através de práticas e relacionamentos de desejo e reconhecimento, que pode dividi-la e motivá-la à procura de identidade através de atividades práticas. Portanto, podemos concluir preliminarmente que a busca por identidade se constituiu tanto na família quanto na escola e, talvez, tenha sido a força afetiva para atitudes ativas, práticas e portadora de *sentido* mais importante para a entrevistada seguir seus estudos de forma motivadora para a música.

ENTREVISTADA 4 (CARLA):

CARLA é brasileira, tem 33 anos de idade e toca um instrumento da família dos sopros. Ela começou a estudar um instrumento de sopros porque seu pai achava que podia auxiliar no tratamento da asma e também em função de pensar que ajudaria na formação do caráter da

filha. No entanto, nossa entrevistada tinha uma relação difícil com ele e se motivou mais, aparentemente, através da convivência com os professores de música. O primeiro era como um avô para ela e lhe incentivou a tocar na banda de sopros de sua cidade natal. Então, ela considerava a banda como escola e os componentes como colegas. O segundo professor também era como um avô e lhe ajudou a ter atividades em uma orquestra amadora de outra cidade. Esse segundo local ela considerava também como escola de música e os componentes como colegas. Quando se transferiu para uma capital, também com apoio do pai, passou a ter aulas com vistas ao aperfeiçoamento técnico e a tocar em uma orquestra. Então, iniciou em uma orquestra semiprofissional, mudou para um professor mais qualificado e conseguiu em seguida um emprego em uma orquestra profissional. A partir de então, motivou-se a fazer a graduação em música e depois o mestrado, quando se mudou do Brasil. De volta, ela passou a trabalhar novamente em outra orquestra profissional e a dar aulas particulares de seu instrumento.

Alguns pontos necessitam de esclarecimento para análise dessa entrevista. Primeiramente, dividimos em cinco fases os estudos da estudante, relativos ao primeiro professor até o mestrado. Com relação aos colegas, de um modo geral não foi especificado nenhum e ela se deteve mais no relato sobre os professores. Os primeiros colegas, na verdade, se constituíram como pessoas mais velhas, quando a entrevistada era criança, pois, nas três primeiras fases ela tinha aulas particulares de instrumento e a formação era completada em bandas de música do interior, na primeira fase, e orquestra amadora nas duas seguintes, onde os componentes eram indivíduos mais velhos. Dessa forma, ela considerava os componentes como “colegas de escola” e melhores de conviver do que com os pais:

... O pessoal que tocava na Banda era um pessoal muito humilde... Eles viam aquela criança [a entrevistada] lá tocando e eles eram muito carinhosos. Tinha pessoas muito mais velhas lá também, do sítio, da roça... Era gostoso, era um clima muito saudável... Eu gostava de estar lá, de tocar na banda, de fazer as apresentações no coreto... Lá era muito gostoso, porque tinha muito velhinho [sic] lá na orquestra... Como eu entrei lá como criança ainda, todo mundo me tratava como ‘xodozinho’... Era gostoso também. Eu tocava aquelas melodias mais simples e conforme eu fui melhorando, começando com as mais difíceis, eu começava a improvisar, sabe? E o senhor que tocava do meu lado me dava umas cotoveladas, assim (risos): “para de improvisar!” Mas era divertido! Até porque na banda e na orquestra a maioria dos músicos era da terceira idade (risos), e aí eu pensava: “ah! É aqui que eu vou me divertir, porque com os adultos mesmo, com o pai e a mãe, não dava... Ah! Não podia ser melhor, assim! Era ótimo! Eu adorava todo mundo, os colegas

de naipe, os outros [instrumentistas], eu me dava muito bem (risos). Era muito legal, eu tinha uns amigos... Eu tinha um colega, que é meu amigo até hoje... Meu irmão... Não tinha tanto essa competição... Porque a gente era jovem, muito brincalhão, não levava tão a sério, assim... Me motivava porque a orquestra também era muito boa na época e era um repertório que eu nunca tinha tocado. Era um desafio.

Já as duas últimas fases se equivalem respectivamente à graduação e ao mestrado. Com relação aos professores, em princípio entendemos que ela teve um professor de instrumento que representava cada fase. No entanto, na quarta fase fazia aulas com o professor de instrumento da universidade juntamente com outro particular, totalizando seis professores, mas cinco fases no total de estudo da música.

No caso de CARLA, pareceu nos que o foco da motivação se encontra na relação forte, conflitante e paradoxal com o pai e posteriormente simbolizado nas figuras dos professores:

CARLA:

Desde sempre eu tive crises asmáticas, então meu pai achou que tocar instrumento de sopro iria ajudar na minha melhora, na respiração. Mas eu acho que não foi só pelo fato de me fazer melhorar, mas meu pai sempre gostou de arte, de cinema, foi sempre um homem muito sensível. Então, meu pai sempre apreciou, sempre valorizou esse lado da música, das artes, do cinema. Então, eu nunca tive oposição lá em casa. Essas coisas de que não dá muito dinheiro... Mesmo depois, né [sic]?... Meu pai sempre teve uma disposição incrível comigo e com meu irmão também, com relação aos estudos musicais... Todos os sábados ele me levava pra [outra cidade] pra estudar [instrumento]... Ele chegava muito cansado, tinha dias que ele chegava 10 horas da noite em casa. E chegava sábado, ele acordava cedinho pra nos levar pra banda... Ele chegava tarde, mas fazia questão de sentar do lado e tinha que estudar pelo menos uma hora, uma hora cronometrada no relógio... Ele sempre falou na época, assim, que a herança que ele ia deixar para mim e pro meu irmão era a educação e não só a música... O meu pai já até confessou assim pra mim: "... quando você nasceu você era um bebezinho lindo, foi uma paixão, eu era louco por você!"... Mas ele comprou, parcelou um par de brincos de diamantes pra mim! ... Imagina isso pra minha mãe, eu acho que cria um certo ciúme... Lá em casa sempre tinha muita briga, meu pai era um homem muito nervoso. Então, os momentos de descontração que eu tinha, pra poder relaxar um pouco e ser criança, era com o [primeiro professor].

ENTREVISTADOR:

... Qual que é a sensação desses momentos com ele? [o pai]

CARLA:

... Eu não gostava muito desses momentos, não! (risos)... Porque eu era criança! E chegava fim de semana, depois do almoço, eu não queria sentar pra estudar, eu queria ir brincar...

Vamos nos deter nessas relações com o pai e professores mais adiante, mas antes analisaremos as questões com as outras pessoas. Primeiramente, com a mãe fica explícita a ausência, indiferença ou falta de motivação e quem CARLA considerava uma pessoa de pouca referência:

CARLA:

... A minha mãe sempre foi submissa, né? [sic]. Quando ela percebia que era um domingo e a gente não queria estudar, queria ir era para a rua brincar... Ela não fazia absolutamente nada! (risos). Então ela falava: “vai que teu pai tá chamando!”.

ENTREVISTADOR:

... Como é que era a participação da sua mãe... ? Se te deu motivação pra música ou não?

CARLA:

Era nula. Minha mãe, não, nunca!... Mesmo quando o meu pai não estava em casa, ela nunca falou: “olha, você não vai estudar [instrumento] hoje?”... Ih! Minha mãe, sempre tão ausente. Ela era muito submissa, muito ausente e era tudo o que eu não queria ser. Nessa época [entre os 15 e 20 anos de idade], eu tinha perdido totalmente assim, o brilho, a minha admiração por ela... Minha mãe sempre foi muito apática, apagada e eu falei assim: “não, eu quero ter brilho nos olhos...”.

Com o irmão, além do sentimento de ciúme pelo favorecimento da mãe, não se construiu como relação motivadora:

Meu irmão era mais revoltadinho, né! [sic]... O meu irmão era o queridinho da minha mãe... Não foi uma relação muito saudável que eu tive com o meu irmão. Porque eu tinha raiva dessa liberdade que ele tinha e eu não podia ter... Com o meu irmão foi ainda mais distante... Tinha muitas namoradas, muita liberdade, sabe? E eu não tinha. Então eu fui me distanciando ainda mais do meu irmão.

Podemos observar que a relação com a mãe e irmão se encontra com seus conteúdos praticamente em aspectos desmotivadores. Como o pai também teve um forte peso desmotivador, embora também motivador e, assim, paradoxal (“... mas a minha relação não era boa com ele não. Ele era muito nervoso, era muito violento. Não era boa mesmo. Era de amor e ódio!”), podemos inferir que através apenas da família ela não teve motivação suficiente para a música, ao contrário do caso do primeiro entrevistado, VÍTOR. No entanto, analisaremos mais adiante e com mais cautela a relação de CARLA com seu pai em específico.

Com os colegas das duas últimas etapas, que tinham sua idade e já em escola formal, CARLA os citou de forma geral, disse que tinham respeito por ela e o clima era de cooperação. Havia competição também, mas já se sentia “blindada” para viver esse confronto e que tal situação criava desafios que ela considerava motivadores. Então, percebemos que a relação com os colegas, de um modo geral, foi motivadora primeiramente pela experiência positiva com os mais velhos das três primeiras fases e que permaneceram positivas nas duas fases seguintes, onde havia esporádicas situações de competição com colegas da mesma faixa etária:

NA GRADUAÇÃO

CARLA:

A minha relação com os colegas era muito boa também. Com os outros [instrumentistas] também. Eu me dava muito bem com todo mundo e eu acho que as pessoas da faculdade me respeitavam muito, porque eu era a única da universidade que já tocava na [orquestra]... Então, essa sensação que os outros me respeitam eu gostava muito. E mesmo com os outros colegas que tocavam os outros instrumentos era muito boa... Era uma farra, era muito gostoso...

ENTREVISTADOR:

... Tinha algum tipo de competição, de um derrubar o outro?... Era mais colaborativo, cooperativo?

CARLA:

Era mais cooperativo.

ENTREVISTADOR:

E teve alguma relação que te desmotivou, que te atrapalhou ou você achava que já estava blindada³⁰?

CARLA:

Eu acho que já tava [sic] blindada.

NO MESTRADO

CARLA:

Lá era muito competitivo!... Pra mim, me motivava. Eu acho que pra um ou outro ali era desmotivador, mas pra mim, não, eu gostava de estar ali... Sempre motivou. A gente tinha *master classes* semanais e tinha que tocar na frente de todo mundo e era sempre um estímulo. Eu ficava um pouco nervosa pra tocar na frente deles, assim... Mas era bom porque me preparava pra futuras audições, futuros concursos.

No entanto, a blindagem que alega diante de tais situações, a consideramos relacionada às experiências positivas, mas também negativas com o pai, no entanto, as negativas foram compensadas simbolicamente em relações exclusivamente positivas com os professores. Para explicar tais conexões, citaremos as falas positivas e negativas com o pai e depois os relatos positivos com os três professores, para entendermos como essa relação simbólica se tornou estrutural para CARLA:

PAI (POSITIVAS)

CARLA:

Porque o [primeiro professor] conversou com meu pai: “olha, a [CARLA] tá indo muito bem, ela precisa de um professor melhor...”. Aí, meu pai imediatamente (risos), já correu atrás de outro professor. Eu nem sei como ele encontrou o [segundo professor]!

ENTREVISTADOR:

Quer dizer que tinha o apoio explícito do seu pai te levando. Ele esperava você terminar e voltava pra cidade?

CARLA:

Esperava, ele ficava dormindo no carro.

³⁰ A palavra “blindada” aparece na fala do entrevistador não como uma indução à entrevistada, pois o termo foi usado pela própria CARLA anteriormente e não surgiu nesse recorte da entrevista.

ENTREVISTADOR:

... E o seu pai ficava te cobrando os estudos?

CARLA:

Sim, todo santo dia! (risos)

ENTREVISTADOR:

E seu pai pagava as aulas?

CARLA:

Pagava. Aí o meu pai começou a perceber que eu tinha um ladinho da minha personalidade que parecia muito com a dele, que é o lado de gostar de desafios... Apesar do ódio todo que eu tinha dele, era um lado que eu... Eu sabia diferenciar... E eu admirava muito esse lado dele, de... De ser um profissional e de ser uma pessoa honesta, de ter crescido na vida trabalhando honestamente... Então, eu acho que essa coisa do meu pai, na minha infância ser muito duro, assim, me blindou, em muitas situações, eu acho... [na última fase de estudo]:... Que no que eu [sic] precisar ele vai me ajudar. Assim, ele pagou a metade da [instrumento]... No ano passado eu falei que queria fazer terapia e ele queria de toda maneira pagar as minhas terapias. E eu falei: “não, não precisa!” E ele falava que ele pagava a metade e eu a outra metade... No que eu preciso ele me ajuda. Às vezes questões profissionais... É um orgulho!... Tanto ele quanto a minha mãe... Ele tem muito orgulho da minha profissão, de mim...

PAI (NEGATIVA)

CARLA:

... Lá em casa sempre tinha muita briga, meu pai era um homem muito nervoso. Então, os momentos de descontração que eu tinha, pra poder relaxar um pouco e ser criança, era com o [primeiro professor].

ENTREVISTADOR:

... Qual que é a sensação desses momentos com ele? [o pai]

CARLA:

... Eu não gostava muito desses momentos, não! (risos)... Porque eu era criança! E chegava fim de semana, depois do almoço, eu não queria sentar pra estudar, eu queria ir brincar...

ENTREVISTADOR:

E se fosse o [o primeiro professor] que tivesse sentado pra estudar com você depois do almoço?

CARLA:

Eu seria mais paciente! (risos). Eu não teria gostado tanto também, mas talvez...

ENTREVISTADOR:

Mas o que acontecia? Era a forma que o seu pai lidava com você?

CARLA:

Era a forma! Ele era muito severo, muito duro. Meu pai falava muito assim: “A música ajuda na formação do caráter da pessoa!”. Eu acho também, eu concordo com ele... Mas é difícil... Assim, não pode obrigar, né? [sic]... Ele não pensava a longo prazo, assim: “ah! ela vai seguir a carreira de musicista”.

ENTREVISTADOR:

... Mas não como profissional?

CARLA:

Não. Inclusive quando eu cheguei no 3º colegial, na época do vestibular, ele abriu outros caminhos. Através dele eu não me sentia muito motivada não... Mas ele me obrigava a estudar todos os dias... Não tinha como dizer, não! Se você dissesse não, ele batia na gente! Mas aí tinha o [primeiro professor], que foi, na época, totalmente responsável pelo surgimento do amor pela música. Eu tinha uma relação muito ruim com o meu pai nessa época, muito, muito ruim! Ele me levava e eu gostava de ir no [primeiro professor], mas a minha relação não era boa com ele [pai] não. Ele era muito nervoso, era muito violento. Não era boa mesmo. Era de amor e ódio! E meu pai, por outro lado, por conta da separação, ele ficou com paranoia, ele me ligava de cinco em cinco minutos... E aí a minha vida ficou um inferno! E aí eu voltei pro Brasil nas minhas férias e falei: “Olha, do jeito que tá [sic] não dá! Cê tá [sic] atrapalhando meus estudos”.

Se observarmos os relatos positivos e negativos com o pai veremos que quase se equivalem. Entendemos que não há dúvida quanto ao apoio operacional e logístico total do pai: “... todos os sábados ele me levava pra [outra cidade] pra estudar [música]... Esperava, ele ficava dormindo no carro”. Por outro lado, havia uma agressividade e cobrança: “Através dele eu não me sentia muito motivada não... Mas ele me obrigava a estudar todos os dias... Não tinha como dizer, não! Se você dissesse não, ele batia na gente!”. O conflito na entrevistada surge porque havia apoio o tempo todo, mas o afeto se concentrou apenas na primeira infância: “O meu pai... Já até confessou assim pra mim: “... Quando você nasceu você era um bebezinho lindo, foi uma paixão, eu era louco por você!”. Depois, da parte do pai, houve apoio, mas juntamente com cobrança extrema e agressividade, o que a levou a concluir por uma desmotivação. No entanto, ela mesma observa que herdou dele o gosto por desafios, o

profissionalismo e a honestidade. Esses podem ser considerados como os elementos morais necessários à assimilação dos esquemas afetivos. Mesmo assim, a entrevistada considera que sua “blindagem” para os momentos competitivos e desafiantes vieram das atitudes unilaterais e coercitivas de seu pai: “Então, eu acho que essa coisa do meu pai, na minha infância ser muito duro, assim, me blindou, em muitas situações”.

Sobre os três primeiros professores, CARLA considerava os dois primeiros como avós e o terceiro, uma mulher, como tia, mas não deixa de lembrar a participação de seu pai. Entendemos que esse símbolo com os laços familiares se deve a uma tentativa de aproximação afetiva – que fica clara na sua fala – e assim, mesmo inconscientemente, a regular suas emoções para se sentir motivada a estudar música. Tais experiências de ensino, e afetivas ao mesmo tempo, também possibilitaram-na criar uma “blindagem” (termo usado pela própria entrevistada), que consideramos uma espécie de regulação mental para lidar com situações desafiantes, tanto de estudo quanto nas inter-relações. Com a professora, por exemplo, assim CARLA se comportava diante de eventuais desafios e problemas relacionais: “... Sempre teve um desafiozinho, assim... Eu sempre gostei de coisa assim: é difícil? Pode passar!... Vou dar conta... era um grito amoroso, não era um grito violento, era com carinho, porque era a personalidade dela...”. Então, assim ela especifica os três primeiros professores:

PRIMEIRO PROFESSOR

Mas na verdade ninguém na cidade conhece ele como [nome do professor], conhece ele como ‘Seu Bem’. Sim, por que ele era do bem! Ele era uma pessoa muito generosa... Eu via esse ‘Seu Bem’, o maestro da banda, como membro da minha família, porque eu perdi meus dois avôs muito cedo. Então, o ‘Seu Bem’, ou o ‘Vovô Bem’, foi como meu segundo avô. Ele era muito afetivo, muito carinhoso. Eu errava, ele me dava bala, sabe? Me dava chocolate (risos). E era um velhinho muito sábio, porque, imagina, naquela época, quando que eu ia imaginar que fazer solfejo, tocar o Bona [método de solfejo] ia me ajudar tanto! ... Então, foram exercícios que me deram uma base de ritmo, de leitura à primeira vista muito forte... Porque ele tinha quadros, fotos minhas... Molduras, assim, lá na sala de estudos da banda e tudo mais... Ele era uma pessoa muito especial pra mim. A motivação inicial pra música, 100% dele! Bom, 99%! Porque, 1%, óbvio, teve o dedinho do meu pai, né? [sic]

SEGUNDO PROFESSOR

Eu chamo sempre de “Vô João”... Era um segundo avô mesmo... Era muito prazeroso pra mim as aulas, eu adorava! Aí ele desmontava a [instrumento],

aí ele me ensinava: “oh, esse parafuso vai aqui”. Aí quando ele ia arrumar as [instrumentos], eu ficava brincando de boneca do lado dele.

ENTREVISTADOR:

... Então, isso certamente te motivava?

CARLA:

Com certeza! Eu chegava de manhã, eu não via a hora durante a semana de chegar o sábado de manhã!

ENTREVISTADOR:

... Mas do ponto de vista do avanço do estudo musical, você percebia que essa motivação influenciava no seu avanço?

CARLA:

... Com certeza! ... Então eu tinha um bom ritmo, já na época, pra uma criança... Já fazia síncopas, tercinas³¹. Eu chegava lá cedinho, a gente tomava café juntos. Aí chegava a “dona...”, que é a esposa dele e fazia carinho também na cabeça... Era uma vovó também, né! [sic]... E eu gostava, adorava tocar duetos com ele, no sentido de “eu não tô [sic] sozinha”, tem uma harmonia, fazia mais sentido assim... Ele não trabalhou muito a técnica, era mais música³², dava mais prazer, sabe? Era uma relação de criança, mesmo, muito afetiva.

TERCEIRO PROFESSOR

CARLA:

Era mulher, ela devia ter já uns quarenta e poucos anos... Eu acho que já foi pra... Procurando já melhorar tecnicamente, como [instrumentista].

ENTREVISTADOR:

Você tinha treze anos?

CARLA:

Treze anos... Ela sempre foi muito simpática... Mas ela já foi uma professora um pouco mais exigente... Procurando me aperfeiçoar, assim, tecnicamente... Toda semana tinha que preparar um estudo³³... Eu tenho pilhas e pilhas de estudos que eu fiz com ela que foram muito bons. Eu gostava muito dela também, eu gostava das aulas.

³¹Grupos de ritmos musicais.

³²No sentido do prazer estético em tocar e apreciar ao mesmo tempo.

³³“Estudo” se refere a uma peça musical ou exercício escrito especificamente para um instrumento ou canto, para que se pratique a técnica e a linguagem do instrumento ou da voz.

ENTREVISTADOR:

A relação afetiva com ela era como?

CARLA:

Era muito boa! Não foi uma “vó” [sic], foi uma “tia!”... Era como uma tia bem engraçada, desbocada...

ENTREVISTADOR:

E essa relação era motivadora ou não?

CARLA:

Era motivadora, sempre foi motivadora, sempre teve um desafiozinho, assim... Eu sempre gostei de coisa assim: “é difícil? Pode passar!... Vou dar conta...”.

ENTREVISTADOR:

E quando você errava, ela gritava também, isso não te lembrava seu pai, não?

CARLA:

Não, porque era um grito, era um grito amoroso, não era um grito violento, era com carinho, porque era a personalidade dela...

ENTREVISTADOR:

Você já percebia, já conseguia filtrar...

CARLA:

Ah! Já, eu já fazia essa separação já... Não desmotivava! Porque eu percebia que eu tinha potencial, porque a minha professora falava... : “cê [sic] tá tocando bem! Vamos fazer outra coisa mais difícil!”. Ela me colocava desafios...

Como a entrevistada duvidava da participação do pai com relação a sua motivação para o estudo da música, principalmente pela ausência do afeto, ela passou a compensar tal ausência através do simbolismo de tal sentimento nas relações com todos os professores, principalmente os homens e de forma parental.

Separamos aqui a quarta e quinta etapas porque CARLA, ainda nova, se considerava semiprofissional, pois, já tocava em orquestra que a remunerava, mas continuaria sua formação na graduação e mestrado. Porém, observa-se uma postura de aprendizado mais

voltada para a profissionalização. No entanto, seguia realizando associações parentais com os professores:

QUARTO PROFESSOR

Era o [instrumentista] que eu admirava muito... As aulas com ele foram, assim, de lapidação, eu acho... Trabalhava muito sonoridade... Coisas que nunca ninguém conversava comigo... Era um “Tio”... Até hoje... Eu adoro... Sempre depois das aulas ele dizia: “Vamos tomar um cafezinho?”... Eu acho que ele gostava muito de mim também... Bater papo... E é uma delícia... Eu ainda tenho isso muito presente... Tenho saudade dessa época, era gostoso [sic] as aulas... Ele tinha didática... Ele sabia explicar o que fazer com o corpo... Com a embocadura³⁴...

QUINTO PROFESSOR:

A minha relação... Era muito boa... Ele tinha um som muito bonito, que eu gostava muito... Então, eu gostava de ouvi-lo... Imitar o som dele, ou alguma interpretação, assim... Eu acho que ele gostava de mim, assim, a maneira dele... Meio ranzinza e tudo. Ele às vezes ficava bravo. Mas era o jeito dele e eu não ficava chateada... E só o fato de um dia ele abrir a maleta e me mostrar os remédios, isso me mostrou muita cumplicidade da parte dele... Então, eu peguei um certo carinho por ele... Me motivava... Ele era muito ranzinza, muito mal humorado... Porque na época eu sabia da fama... Ele não era um bom professor, ele não tinha muita didática, ele não explicava direito... Era um grande desmotivador (riso), porque às vezes ele era muito grosso, ele fumava nas aulas, ele lia jornal enquanto eu tava [sic] tocando... Isso poderia ter sido muito desestimulante, mas eu realmente, nunca dei a menor pelota [sic]!... Tava [sic] mais pra um pai, assim ranzinza.

SEXTO PROFESSOR:

CARLA:

Nesse mesmo semestre em [outro país], a minha relação com o meu professor era de um pai... É, um paizão.

ENTREVISTADOR:

Mas um pai tipo o seu pai, não, né? [sic].

CARLA:

Não, outro tipo de pai...

ENTREVISTADOR:

Um pai ideal, né? [sic].

³⁴Técnica de posicionar a boca nos instrumentos de sopro.

CARLA:

Um pai ideal. Ele me ajudou demais... Ele não foi só um professor, ele pagou almoço, pagou jantares... Eu adorava... No sentido profissional, tudo que podia fazer pra me ajudar, ele fez. Tudo o que eu precisei, ele fez, tudo que eu necessitava, tudo que ele podia me ajudar, ele me ajudou. Ele ajudou a aumentar minha bolsa de estudos, ele me ajudou a arranjar um emprego, me ajudou a pagar as minhas contas... Era como uma terapia, eu saía das aulas, assim, louca pra voltar pra faculdade pra estudar... E ele era um homem brilhante... Ele parecia que tinha visão de raio x... Ele era especialista em respiração... É um homem fascinante! Um professor fascinante... Ele tem uma didática que eu nunca vi em nenhum outro [instrumentista]... E eu achava incrível, incrível!... Era muito motivador!

Como dissemos, na quarta e quinta fase CARLA continuou alimentando a relação parental com os professores: com o quarto professor tinha uma relação de tio-sobrinha e com relação ao quinto professor há uma comparação com um pai ranzinza e, nesse ponto, entendemos que parecido com o pai biológico. Com esse quinto professor, então, motivava-se e desmotivava-se, assim como com seu próprio pai. Por último, o sexto professor ela considerou como o “pai ideal”, porque além do apoio logístico e moral lhe dava o afeto. A todo esse processo, como já dissemos, Piaget chamou assimilação dos esquemas afetivos, através do símbolo inconsciente, que quando equilibrados servem como reguladores das atividades cognitivas ou mentais.

Concluimos que as relações explicitamente de afeto com os professores serviram como uma regulação afetiva e mental para o estudo da música, que possibilitou sua motivação por toda sua história de formação musical. A atitude do pai, mesmo vacilando entre motivação e desmotivação, se constitui como a gênese de sua real motivação para o estudo da música, devido aos preceitos morais envolvidos. Tal motivação inicial se tornou reforçada pelo simbolismo inconsciente frente aos professores e mesmo aos colegas mais velhos das três primeiras fases, como do ponto de vista dos ajustes afetivos, já que nesse aspecto não pôde contar com o pai. Com os professores, para CARLA foi possibilitada a assimilação de novos esquemas afetivos, que constituiu sua blindagem e motivações para os desafios e competições futuras no ambiente musical.

ENTREVISTADA 5 (KÁTIA):

KÁTIA é do leste europeu, tem 28 anos de idade e toca um instrumento da família das cordas. Ela iniciou seus estudos musicais com seis anos de idade e sob a influência da mãe, que era

professora de piano. No entanto, logo ela passou a frequentar uma escola de música e a aprender um instrumento de orquestra. Após a formação básica em música e no instrumento escolhido, KÁTIA fez a graduação e o mestrado em seu país e tentava conseguir emprego em uma orquestra profissional. Devido à crise econômica na região não conseguia trabalho e resolveu mudar para o Brasil, onde conseguiu um emprego como instrumentista de orquestra.

Gostaríamos de salientar que nesse caso houve algumas dificuldades de comunicação com a entrevistada, mas que não impediram a coleta de dados importantes para comparação com os outros casos. Primeiramente, a entrevistada tinha dificuldades com a língua portuguesa e quando perguntávamos em inglês ela compreendia, no entanto, tinha uma grande resistência em expressar os sentimentos nas inter-relações. O segundo ponto se refere justamente sobre a resistência de associar a motivação aos sentimentos nas relações com as pessoas. Dessa forma, KÁTIA se confundia e explicava a desmotivação aliada a um fator físico, como o “tremor das mãos” ou cognitivo, como falta de concentração. Dizia-se motivada pelos testes e competição, mas entrava em contradição depois, argumentando que competia por obrigação.

Percebemos que para KÁTIA a desmotivação, de um modo geral, tem um peso maior e que, dessa maneira, supomos que a entrevistada teve pouca motivação para estudar música a partir das relações com as pessoas. O fato de ter vencido tal barreira e se tornar profissional imaginamos que esteja aliado a um processo de autorregulação, como aconteceu nos casos expostos anteriormente. No entanto, para tal esquema regulatório imaginamos necessitar de fatos precedentes ou históricos para se construir. Portanto, esse caso talvez tenha sido o mais difícil para análise devido à dificuldade, por parte da entrevistada, de expor seus sentimentos e as próprias experiências inter-relacionais. Diante desse quadro, outra dificuldade foi a de contextualizar os recortes da fala como motivadora ou desmotivadora. De toda forma, procuraremos investigar como ela construiu, mesmo inconscientemente, seus aparatos autorregulatórios para se motivar ao estudo da música.

Notamos que KÁTIA tinha uma dificuldade de se relacionar com as pessoas, o que nos levou a empecilhos para captar e entender seus sentimentos. Com relação aos pais, por exemplo, aparentemente obteve experiências motivadoras, principalmente através da mãe. Porém, relata poucos fatos, indicando apenas o respeito por seus estudos musicais, por parte do pai, e um apoio e referência da mãe como professora de piano durante exclusivamente sua infância:

ENTREVISTADOR:

Ele [pai] gostava que você estudasse música?

KÁTIA:

Sim, sim, ele respeito [sic]. [sobre a mãe] Minha mãe era professora de música, ela era pianista. Ela achava normal eu estudar música.

ENTREVISTADOR:

... Mas quem ajudava mais você era a sua mãe?

KÁTIA:

Sim, minha mãe... Com a mãe sendo pianista, natural. Seis anos, sete anos passou [sic] em exame e continuava estudando.

ENTREVISTADOR:

E a sua mãe te ajudava em sua casa?

KÁTIA:

[durante] Seis anos.

ENTREVISTADOR:

Dos oito até quatorze, ela sempre ajudou você?

KÁTIA:

Não todo dia, mais quando eu precisava, em três anos, todo dia.

Sua motivação inicial para o estudo da música parece se localizar na relação exclusiva com a mãe, apesar do pouco convívio com a família, como declara abaixo. Sobre a irmã cita como relação negativa e não apenas nos assuntos da música:

KÁTIA:

Ela [irmã] toca [mesmo instrumento da entrevistada]... Estuda com o mesmo professor...

ENTREVISTADOR:

... Como é a sua relação com ela, de muitos anos com a música?

KÁTIA:

Não é muito bom com ela, não somos próximas quase nunca falamos. Nunca tive muito tempo com ela. Quase não tenho tempo para família... Minha irmã não é boa amiga. Eu gosto dela como irmã, mas não somos próximas.

Com relação aos colegas e professores KÁTIA cita mais experiências de convívio do que com a família, no entanto, esboça um quadro também desmotivador. Tal constatação nos leva a interpretar que a entrevistada, pelo menos no período de formação musical, tinha dificuldades com relacionamentos e tinha pouca motivação. Assim ela descreve sobre as pessoas da escola na relação com a música:

KÁTIA:

... Com pessoas há expectativas... Então, eu bloqueio e dificulta um pouco em mostrar tudo...

ENTREVISTADOR:

... Você sente o público avaliando ou escutando?

KÁTIA:

Avaliando.

ENTREVISTADOR:

Quando você se apresenta em público e treme, todas as pessoas, não apenas você, estudantes ficam nervosos... O que significa o público pra você nesse momento?...

KÁTIA:

Eu quero correr.

ENTREVISTADOR:

Sim, mas o que o público representa pra você? Por que você fica com medo?

KÁTIA:

Eu não penso no público, é coisa ruim o público... Eu não gosto de cumprimentos: "Ah! Você estava boa". Eu não gosto (risos).

ENTREVISTADOR:

Mas porque então treme com as pessoas?

KÁTIA:

Ah! Porque eu não posso relaxar... Problemas na cabeça...

Porém, em outro momento da entrevista, com relação aos colegas, assim como a maioria dos entrevistados, relata uma motivação através da competição, que ela declara como normal e saudável:

ENTREVISTADOR:

E os colegas que estudavam música com você? Como era a relação com eles? Você se lembra?

KÁTIA:

Era... Eu me lembro... Boa relação... Um mês antes, com colegas: “eu vou tocar pra vocês”... Em diferentes escolas. Depois no exame era bom.

ENTREVISTADOR:

Fazia bem pra você a concorrência?

KÁTIA:

Sim. Antes do exame eu toquei para colegas, depois para mais colegas... Cabeça é normal [sic]. Para tocar com o público fica mais tranquilo.

ENTREVISTADOR:

Mas e você nunca teve problema com competição? Nunca foi problema pra você?

KÁTIA:

Não, sempre existe a concorrência, é saudável, normal... Acho bom... Eu ganhei três vezes (risos).

Apesar das vitórias citadas, relata exaustivamente sobre o “tremor” em se apresentar diante dos colegas e professores, por causa das avaliações e da concorrência. Nesse sentido, começamos a observar certa incoerência no depoimento. Ela diz que a relação com os colegas e professores era boa, mas sentia pressão, bloqueio e tremor diante da concorrência e atitudes avaliativas. Com relação aos colegas, KÁTIA volta a relatar experiências desmotivadoras:

KÁTIA:

Eu fui muitas vezes para competição com [instrumento], então eu tenho... Essa primeira [sic] “tremor” mais rápido... Depois, você tem que estudar quatro horas, cinco horas todo dia... Mais pressão, mais trema [sic]... Por causa das pessoas... Com pessoas há expectativas... Então, eu bloqueio e dificulta um pouco em mostrar tudo... Mais tarde, com colegas, três vagas para [instrumento], eu preciso estudar mais, eu tenho mais pressão... Eu tremo.

ENTREVISTADOR:

... Você teve algum problema com algum colega?

KÁTIA:

Não muito problema não, pequeno, normal.

ENTREVISTADOR:

Você gostava de tocar para os colegas?

KÁTIA:

Não muito, mas depois do exame melhora. Eu tenho “tremor” de tocar para os colegas.

ENTREVISTADOR:

E porque você treme mais com os colegas?

KÁTIA:

Ah! Concorrência.

Já com relação aos professores ela se sentia preocupada com a felicidade ou expectativa deles, no sentido em que ela tirasse nota total nas provas. De um professor em específico, simbolizado explicitamente por ela como pai, salienta que a única atitude que ele teve foi de dizer que o tremor era por falta “apenas” de concentração. Consideramos tal motivação, através desse professor, como fraca, mas em contraposição, a relação com a imagem de pai pode haver por detrás algum aspecto mais afetivo e conseqüentemente motivador, que a entrevistada não quis revelar. Mas KÁTIA relata assim as relações com os professores:

KÁTIA:

Acho que só o professor espera que você toque bem. Se performance não tão bem [sic], com a expectativa dele eu não posso dormir. Quando você não tem aparato, fica mais nervoso você treme...

ENTREVISTADOR:

Mas todos os professores motivaram você, deram motivação pra você? Você ficava feliz com a música com eles?

KÁTIA:

Não foi sempre feliz...

ENTREVISTADOR:

Você espera, preocupa com o que as pessoas pensam de você?

KÁTIA:

Só o professor.

ENTREVISTADOR:

Você preocupa com o que o professor pensa de você? Por quê?

KÁTIA:

Porque eu espero que ele fique feliz quando toco bem.

ENTREVISTADOR:

Se você não vai bem, você pensa que o professor não gosta [de você] e você não fica feliz?

KÁTIA:

No exame máximo cinco, tira quatro [sic] por causa do tremor, o professor fala: “Foi bom, mas é cinco pontos, não quatro pontos”.

ENTREVISTADOR:

Algum problema com colega ou professor?

KÁTIA:

Sim, também com professor... Pior professor, muito ruim.

ENTREVISTADOR:

O que aconteceu?

KÁTIA:

Ah! Não comigo, mas com colega que ficou doente de tanto estudar. Queria os alunos no primeiro lugar. Não era bom.

ENTREVISTADOR:

Ah! Todo o tempo ele queria todo mundo em primeiro lugar? Isto é competição!

KÁTIA:

Muito! Mas precisa “balance” [sic].

Com o professor que KÁTIA comparou como pai ela relata uma experiência aparentemente positiva, pois ele dizia que tinha de estudar 120% e que o tremor era um problema de concentração, como se fosse uma questão de ordem estritamente cognitiva:

Professor falou: quando estuda tem que ter 120% e quando mostra, 80%. Então, estudar mais, estudar mais... Depois fica melhor. Não é difícil a atmosfera, o exame com seis professores, ele ajudam: “ah! Você quer uma bala? Relaxe, sorria...”. Eu nunca tem [sic] problemas com professores, eu tem [sic] sorte, eu tive muito bom professor de [instrumento]... Eu tive um bom professor de [instrumento] por nove anos. Ele achava que meu problema com tremor era concentração para música, não os colegas, não público, só música, não o professor, não a competição, pensar apenas na música, como toca... Ele era como um amigo para mim, como um pai... “inspiração”.

Para nós a questão fundamental na análise dessa entrevista seria entender como se processou a autorregulação de KÁTIA para o estudo da música, diante de poucas relações e possibilidades motivadoras. Podemos notar que questões como a obrigação de obter nota total, de tirar o primeiro lugar, de competir para ver qual o melhor aluno e agradar o professor se tornaram pontos que a deixavam com “tremor”, porém, moveram-na para continuar nos estudos, apesar da aparente desmotivação. Entendemos que tais comportamentos se estabeleceram diante do espaço da escola, onde as orientações pedagógicas originam dos professores, ou seja, de um adulto. Parece-nos, então, que a questão da moral, baseada na coação, respeito unilateral e heteronomia, que citamos na teoria de Piaget, aparece mais uma vez como elementos motivadores e autorreguladores. No entanto, para esse autor a dependência das regras morais pode levar a um estado egocêntrico, o que equivale dizer, infantilizado, em que a pessoa normalmente se encontra em um estado de vigilância dos outros e de pouca cooperação (PIAGET, 1994, p. 145-146). Daí se justifica o conformismo com o individualismo e a competição, situações em que se pode motivar por sentimentos de obrigação e dever.

Do ponto de vista da corrente histórico-cultural, lembramos que são as relações de afeto que possibilitam as subjetividades positivas, como a motivação, para a aprendizagem, como salienta Rey (2000, p. 7-8). No caso dessa entrevistada, como observamos uma aparente ausência de afetividade nas relações (e, talvez, a partir dela mesmo), ela procurava lidar de forma exclusivamente pragmática com os aspectos morais das relações, mas o tempo todo no nível do respeito unilateral. Nos parâmetros da corrente histórico-cultural a moral pode ser vista como uma unidade social, que confrontada com outra unidade, como a psique, pode gerar mudanças e qualidades no sujeito e, assim, reprogramar sua interação social (REY, 2004, p. 32-33). Entendemos, portanto, que tal reprogramação se constituiu como o *sentido* vygotkiano para KÁTIA.

Certamente que foi através da mãe, na relação primária, sua motivação para o estudo da música, visto que mesmo pouco citada, consideramos implícito o envolvimento com a afetividade maternal. Mas para se manter motivada nas relações secundárias, como na escola, foi necessário se apoiar na moral e respeito unilateral pelos professores, e esse de fato se constituiu como elemento autorregulador e, assim, de sua motivação para a música.

ENTREVISTADO 6 (RENATO):

RENATO é brasileiro, tem 24 anos de idade e é instrumentista de percussão. Ele iniciou seu interesse pela música através de um irmão, que gostava de música popular e *rock*. Com base nesse gênero de música ele se interessou pela bateria, que é um instrumento de percussão. Em uma segunda fase um colega o apresentou ao mestre-regente de banda de sua cidade, onde ele passou a ter aulas de percussão com esse maestro da banda. Como o ensino era rudimentar e os pais estavam aposentados, resolveram mudar de cidade e ele passou a frequentar um conservatório, no qual tinha aulas mais qualificadas de música e percussão. Ele relata que se desenvolveu na percussão, mas as aulas de musicalização não eram boas e, então, mudaram para uma capital para ele iniciar a graduação em música. Durante o curso se aperfeiçoou mais na percussão e passou a tocar em grupos de percussão e orquestra. Porém, ainda faltava se musicalizar melhor. Então, partiu sozinho para outro país, onde realizou o mestrado em música e finalmente encontrou um professor que lhe propiciou o entendimento da linguagem musical e surpreendentemente, por outro lado, se decepcionou com o professor de percussão. De volta ao Brasil ele conseguiu um emprego de percussionista em uma orquestra.

Notamos que esse entrevistado obteve uma forte experiência de motivação através dos pais, desde o primeiro momento que resolveu estudar música. O pai teve uma presença um pouco maior do que a mãe por levá-lo e buscá-lo em outra cidade em sua segunda etapa dos estudos musicais. Sua mãe aparece com um papel quase secundário, pois, o fato dela ter tocado piano não foi relevante para ele, nas palavras do músico. Ela se qualifica no papel motivador mais através da denominação “meus pais”; palavras que o entrevistado repetia com frequência. Os pais mudaram de cidade duas vezes para RENATO estudar música, como complemento da iniciação musical e graduação, assim como, realizaram a compra de seu primeiro instrumento. Dessa forma RENATO relata sua relação inicial com os pais, no apoio ao estudo da música:

RENATO:

Meu pai me levava uma vez por semana [no conservatório]. Ele ia lá comigo e voltava no mesmo dia... Minha mãe estudou piano quando era nova, assim, dos nove aos dezoito anos, mas nunca prosseguiu com a música... Tinha um piano em casa por causa dela, mas não foi por isso [que o entrevistado se sentiu motivado para a música], foi por outros motivos³⁵...

ENTREVISTADOR:

... Porque seu professor foi conversar com seus pais e seus pais te apoiaram, então...

RENATO:

Me apoiaram, sempre me apoiaram... Nunca me botaram um obstáculo. Aliás, eles me empurraram: “vai, faz!” Tanto, que eles sempre acompanhavam a banda, super orgulhosos... Meus pais nunca... Eles queriam notas boas, assim, mas se eu tirasse uma nota sete, assim, eles jamais ficariam bravos comigo por isso. Mas pra mim, era uma derrota, eu tinha que tá lá [sic], dos nove pra cima.

ENTREVISTADOR:

Mas depois, quando você decidiu ser músico, eles continuaram te apoiando?

RENATO:

Totalmente. Tanto, que eles se mudaram pra [outra cidade] comigo. Eles eram aposentados... E depois, no futuro, eles se mudaram comigo pra [mais uma cidade], para eu fazer a faculdade.

³⁵Mais a frente o entrevistado relata que se interessou inicialmente pela música através e um dos irmãos, que comprava gravações de *rock* e alguns instrumentos musicais.

ENTREVISTADOR:

... Seus pais compraram algum instrumento pra você?

RENATO:

Compraram uma bateria completa... Então, foi com meus professores de lá [da segunda cidade] que chegou [sic] pro meu pai e falou assim: “olha, ele tem que vir morar aqui, senão ele não vai desenvolver”. Então, esse que foi o motivo pelo qual eu fui pra [cidade do conservatório]...

Em uma experiência particular com o pai, RENATO conta que gostaria de satisfazê-lo aprendendo a tocar um instrumento mais melódico, propiciando, assim, a possibilidade de interpretar música mais de agrado do pai e mesmo da família:

... Meu pai sempre gostou de samba... E a frustração dele é que quando estou junto com amigos meus, todo mundo estudou música e ele fala: “mas não sai nada daí”? Mas eu também me sinto frustrado, de certa maneira, por tocar um instrumento que não permite essa versatilidade de poder tá [sic] num lugar e... Vou aprender cavaquinho pra quando tiver alguma coisa em casa eu poder tocar um pouco. Meu pai adora, minha família adora, então, acho que também é uma motivação. Mas acho que vai de encontro com aquilo que a gente acabou de dizer, sabe? De agradar as pessoas...

Os irmãos também fizeram parte de seu processo motivacional para a música. RENATO é o mais novo de três homens e explica que o do meio o induziu de forma lúdica e afetiva para a música: “... ele sempre deixou eu mexer nas coisas dele [instrumentos musicais]. Nessa época eu já comecei a brincar com algumas coisas [instrumentos musicais]”. O irmão mais velho é professor e apesar de não atuar na área da música sempre foi bom aluno, tirando notas altas e sendo orgulho dentro de casa. A questão da autoexigência de RENATO em tirar notas boas, mencionada na fala acima, parece se relacionar com a imagem desse irmão mais velho, pois, esse tirava notas boas na escola, tornou-se professor e teve grande aceitação pelos pais. Assim, provavelmente ele se tornou *símbolo* e *sentido* para RENATO, pois representava o “bom filho” e o sentido por detrás do símbolo seria a aceitação pelos mais velhos. Sendo assim, tal referência no irmão mais velho tinha forte apelo motivacional para RENATO, já que ao se comportar como esse irmão estaria garantido seu sucesso na escola de música e conseqüentemente seu pertencimento à família. Assim ele narra suas vivências com os irmãos:

IRMÃO DO MEIO

Eu acho que meu irmão do meio teve uma influência considerável, porque ele sempre gostou muito de ouvir discos. Então, ele sempre tava [sic] em casa escutando *rock in roll*. A gente curtia essas coisas juntos e a gente tinha instrumentos em casa, de banda de rock... Ele, aos dezoito [anos de idade], tocava numa banda de *rock*, ensaiava em casa. Aí ele comprou uma vez uma bateria eletrônica e eu sempre fui afim de ir lá e mexer... Ele sempre deixou eu mexer nas coisas dele. Nessa época eu já comecei a brincar com algumas coisas... Tocava junto com o disco, mas nada, assim, não imaginava que isso renderia alguma coisa... Então, de certa forma, eu acho que o estímulo inicial foi em casa, com meu irmão e depois, quando eu fui pra [outra cidade] e vi a banda e vi a possibilidade de tocar ali mesmo... Foi que eu comecei.

IRMÃO MAIS VELHO

RENATO

Desde a escola eu sempre gostei de tirar notas boas. Quando eu não tirava era uma reprovação horrível pra mim. Eu me autorreprovava.

ENTREVISTADOR:

E de onde que veio isso? Como começou essa cobrança com você?

RENATO:

Eu acho que foi por me espelhar no meu irmão mais velho. Meu irmão mais velho sempre foi muito inteligente, assim, sempre tirou notas ótimas assim...

ENTREVISTADOR:

E você queria ser como ele? Porque queria ser como ele?

RENATO:

Eu acho que é por ele sempre ter sucesso nas coisas...

ENTREVISTADOR:

Sim... Mas porque você queria ter sucesso como ele?

RENATO:

Eu acho que ele sempre teve uma aceitação muito boa dentro de casa, com meus pais... Sempre um orgulho grande...

ENTREVISTADOR:

Aí você queria ser assim também? Pra ter essa aceitação?

RENATO:

Exatamente, pra tá [sic] nesse nível de tá [sic] indo bem em tudo que eu fazia.

ENTREVISTADOR:

E ser aceito, por isso, por seus pais?

RENATO:

E ser aceito... Quando eu cometo alguma coisa que não foi bom [sic], que foi ruim, eu me autorreprovo, pensando no que as pessoas vão achar.

ENTREVISTADOR:

E essa perfeição, vem de querer ser como seu irmão, pelo que você disse, e ter aceitação?

RENATO:

É, desencadeou pra outros problemas... Ter algum destaque, por menor que seja, assim, gera uma satisfação e isso, eu acho que desde pequeno e eu acho que tem uma influência direta com meus irmãos... Aliás, eu não sei se essa coisa também de dar aula [de música] não vem do meu irmão também, que é professor atualmente...

Como lhe chamava à atenção a bateria (instrumento musical) dos grupos de *rock*, apresentados pelo irmão do meio, RENATO se interessou por percussão desde o início. Através de um colega foi levado a conhecer o maestro da banda de sopros, onde iniciou seu aprendizado. A partir dos colegas dessa banda, e dos demais que chegaram depois, ele relatou um bom clima de convivência, de colaboração e sem competições, como supomos na formação dessa família de instrumentos e oposto aos estudantes da área das cordas e sopros, por exemplo. Dessa maneira, os apoios e afetos das relações secundárias se somaram à motivação do círculo primário. Como todos os músicos entrevistados anteriormente, a palavra “competição positiva” ou “competição saudável” também estava fincada na memória de RENATO, que descreve dessa maneira suas primeiras relações com os colegas de percussão:

... Aos nove anos eu tinha um colega na classe que começou a estudar na banda e através dele que eu fui parar lá. Eu pedi que ele me levasse lá e me introduzisse lá na banda... Ninguém tava [sic] competindo com ninguém... O pessoal tava [sic] era estudando pra ir bem... Tentar passar na matéria... Os colegas em si era [sic] uma coisa, uma colaboração bem legal... Porque a gente sempre estudou junto... Percussionista não estuda em casa porque não tem instrumentos... Então vai lá, estuda junto. A gente conversava sempre, falando de coisas, comentando que viu isso ou que viu aquilo. Então, eu acho que era uma coisa bem colaborativa e a competição que existia era uma coisa saudável... Era motivador, muito motivador... Não tinha uma competição excludente não... A competição na percussão não existia... As

peessoas já sabiam o que queriam e cada uma tendência, cada um curti uma coisa, não tinha por que ficar competindo.

Ainda no meio escolar, as experiências com os professores também pareceram motivadoras. O primeiro professor, assim como no caso da entrevistada CARLA, foi um maestro de banda de sopros de sua cidade natal, que antigamente era conhecido como “mestre de banda”, por tradicionalmente realizar os papéis de regente e professor do grupo, normalmente composto de iniciantes. O professor/maestro lhe iniciou no ensino da música, através de técnicas básicas de percussão, e a tocar em grupo. Com base no desenvolvimento de RENATO, este aconselhou ao pai a transferi-lo para um conservatório de outra cidade para se aprimorar na percussão e no aprendizado de teoria e leitura musical:

ENTREVISTADOR:

E porque você foi estudar no conservatório? Foi uma decisão sua?

RENATO:

Não, eu fui mais por causa do estímulo que o maestro me deu...

ENTREVISTADOR:

O maestro da banda?

RENATO:

... Ele percebeu que eu tinha alguma... Uma certa facilidade na percussão... Começou a me dar umas pequenas aulas... Ele não era percussionista, mas ele começou a me ensinar como pegava na baqueta³⁶... Ele falou: “vem tal horário”... A gente conversava um pouquinho e me ensinava isso e me ensinava algumas coisas de teoria. Eu fiquei o processo inteiro, dos nove aos quatorze [anos de idade]. Aí o maestro percebeu, assim, uma certa facilidade e tendência pra música. Aí ele conversou comigo e com os meus pais. Ele falou: “levem esse menino pra fazer teste lá em [conservatório de outra cidade]”.

Nesse conservatório RENATO expressou um pouco de motivação com seu segundo professor, que era especificamente de percussão: “... até foi ótimo, eu acho que é um cara mais apropriado para quem tá começando... Tem paciência, faz analogias... Então, ele sentava

³⁶ Dois pequenos tacos de madeira que os percussionistas usam para tocar um instrumento de percussão.

comigo...”. No entanto, na mesma instituição, com o outro professor que era de teoria e solfejo, se desmotivou porque o expunha em público com suas dificuldades no entendimento da linguagem musical:

RENATO:

... Ele cobrava a chamada assim: “Você... tal!”.

ENTREVISTADOR:

Ah! Ele cobrava na frente dos outros?...

RENATO:

Eu ficava supernervoso, né! [sic], e cometia alguns erros. Aquilo era um pouco constrangedor, mas não era só pra mim não, era pra todos. Ninguém gostava daquele esquema de se expor em público... A prova era individual... Era uma coisa tensa... Ele até dava alguns exercícios simples... Mas nunca na minha vida eu tive um método [de musicalização], nunca um cara chegou e falou: “você vai fazer assim, que dá certo”... Me desmotivou totalmente. Então, eu ia fazer aula e voltava correndo... Se eu pudesse não ir, eu não ia... Eu não queria nem saber, assim, de solfejo. Estudava o mínimo, assim, pra ir bem, mais ou menos... Mas o que me desmotivou foi a metodologia do professor... Botava todo mundo junto e tinha gente lá que tinha ouvido absoluto, tinha gente que já sabia as coisas e aí o cara tocava a melodia e falava: “Como é que é”? E uns já respondiam e ele dizia: “Ah! vocês já estão sabendo!”. E eu fui ficando pra trás.

Já com o professor de percussão da graduação, além de se motivar cada vez mais para o estudo exclusivo dos instrumentos de percussão, sentiu-se incluído e valorizado por ele, que compôs um trio de alunos no qual ele participava. A atuação do trio acabou por despertar uma motivação especial no próprio docente, fato que também o estimulava.

E a [nome da universidade] é muito estimulante na parte de percussão... Então, eu ia fazer aula e voltava correndo... Eu já voltava pra estudar o instrumento... O [professor] trabalhava com um grupo na [universidade]... E o mesmo tanto que ele trabalhava pro grupo ele trabalhava pro trio [que o entrevistado fazia parte] e isso gerou um ciúme [com os colegas]!... Ele meio que elegeu essas três pessoas, assim, ele elegeu como os prediletos... E ele falou que esse trio reviveu nele um brilho.

Através desse grupo musical, no final da graduação, RENATO se apresentava em público e assim ficou conhecendo seu futuro professor de percussão do mestrado, que de imediato motivou nosso entrevistado através de um elogio: “Mas ele viu que a gente tinha, assim, uma certa facilidade, uma certa desenvoltura, que era mais rápido”. Nessa última etapa de formação musical, finalmente teve um professor de solfejo e percussão que o ajudou definitivamente a resolver seus problemas com a musicalização e de forma bem afetiva, sem constrangê-lo na frente dos demais. Quando o entrevistado fala que esse professor não queria derrubar ninguém o entrevistador o interroga sobre o que representa para ele “competição positiva”:

RENATO:

... Um professor que foi simplesmente maravilhoso... De solfejo e percepção... E ele sim, teve um método maravilhoso e uma cobrança, assim, semanal, tudo organizado, assim, eu já sabia o quê que eu ia cantar [ou solfejar] daqui há... No fim do semestre, sabe, naquela determinada aula... Mas era curioso que não me constrangia, nem constrangia os colegas... Tinha uma habilidade incrível de deixar os alunos descontraídos... Ele era bastante brincalhão, sabia colocar, assim, delicadamente, quando você não estava bem.

ENTREVISTADOR:

Sem expor a pessoa, né? [sic]

RENATO:

Sem expor. Expunha, mas todo mundo era exposto, assim, de maneira semelhante. Mas era coisa rápida, assim, e ele tinha habilidade de manter todo mundo atento nas aulas. Primeiro porque ele já tinha feito aquela seleção, pra saber em que nível estavam os alunos e todo mundo que tava [sic] lá tinham [sic] basicamente a mesma... Tavam [sic] todos nivelados, assim, então a gente sabia que não tinha colegas que estavam mais a frente do nível da gente. Então, era aquela união, assim, todo mundo no mesmo barco e tocar pra frente... A segunda é a motivação de você conseguir identificar aquela felicidade dele, de que os alunos estão progredindo...

ENTREVISTADOR:

Então, ver ele feliz te deixava feliz também?

RENATO:

Me deixava com vontade de respeitar ainda mais o trabalho dele e uma forma de respeitar era estudar... Que ele se dedicava àquilo, que ele queria fazer direito. Você sabia que antes da aula ele tava [sic] lá pensando no que ia fazer e que lá ele tava [sic] totalmente conectado com o aluno, ele nunca

quis derrubar ninguém, assim, a nota era totalmente relativa ao esforço da pessoa...

ENTREVISTADOR:

Explica o que é pra você “competição positiva”?

RENATO:

Quando um aluno fazia muito bem ele falava: “Tá vendo gente, tem que fazer assim!”. Era uma forma de estimular aquela pessoa que tinha estudado bastante e uma forma de empurrar um pouquinho os outros.

Nesse caso, o que podemos analisar de mais particular com relação ao entrevistado e, dessa forma, como *sentido* para sua motivação ao estudo da música, posiciona-se diante do fato de ele se sentir aceito pelos adultos homens através de suas atitudes relacionadas às atividades musicais. Primeiramente se inspirou no irmão mais velho, que tirava boas notas e ficou obstinado com tal meta: “Eu acho que foi por me espelhar no meu irmão mais velho... sempre tirou notas ótimas... Eu acho que ele sempre teve uma aceitação muito boa dentro de casa, com meus pais... sempre um orgulho grande...”. Depois procurou agradar ao pai, pensando na possibilidade de aprender outro instrumento, para que satisfaça a expectativa dele: “... vou aprender cavaquinho... Meu pai adora, minha família adora, então, acho que também é uma motivação. Mas acho que vai de encontro com aquilo que a gente acabou de dizer, sabe? De agradar as pessoas...”. Mais tarde com o professor do mestrado, também procurou uma forma de satisfazê-lo: “A segunda é a motivação de você conseguir identificar aquela felicidade dele, de que os alunos estão progredindo... Entrevistador: Então, ver ele feliz te deixava feliz também? Entrevistado: Me deixava com vontade de respeitar ainda mais o trabalho dele...”.

Diante de tal comportamento realizamos a seguinte intervenção durante a entrevista:

ENTREVISTADOR:

Você sente que dar satisfação, satisfazer a outra pessoa... O outro é uma maneira de te motivar?

RENATO:

Ah! É, com certeza.... Eu acho que é totalmente isso, a sensação de aprovação. A pessoa aprovou, a pessoa gostou daquilo que eu fiz e ela cria uma certa confiança.

Primeiramente, entendemos que tal comportamento se caracteriza como um jogo simbólico, que nas suas relações primárias as figuras masculinas, como pai e irmãos, representaram sua motivação inicial para a música, já que a mãe não se constituiu como referência para ele (“Tinha um piano em casa por causa dela, mas não foi por isso [que o entrevistado se sentiu motivado para a música], foi [sic] por outros motivos”). A partir das relações secundárias, com exceção de um professor, notamos a presença constante e novamente de figuras masculinas, inclusive entre colegas homens, o que também gerava motivação para o estudo da música. Em se tratando de jogo, o papel das figuras masculinas e mais velhas, assim como foram os casos de VÍTOR, EVANDRO e CARLA, aparece como *sentido* para o entrevistado e se relaciona a uma questão de ordem moral, em função de querer sempre satisfazer e agradar ao adulto e suas regras. Para esse entrevistado, assim como para os demais, a dependência do jogo moral com os adultos funciona como regulador para assimilação dos esquemas afetivos, como aponta a teoria de Piaget. O aspecto moral estaria ligado ao fato de cumprir as expectativas e regras dos homens mais velhos, para que esses autorizassem ou aprovassem sua inclusão e, assim, do ponto de vista afetivo, o fizessem se sentir seguro ao pertencer a uma família ou a uma comunidade escolar.

Do ponto de vista do *símbolo inconsciente* descrito por Piaget, nesse caso os colegas parecem representar uma relação que teve com os irmãos e os professores com os pais. Os afetos das primeiras relações podem ser conservados e em seguida acomodados ao real e ao presente, o que torna o jogo e o símbolo adaptados e conscientes, como forma de compensação. Os primeiros jogos simbólicos ocorrem dentro da família e podem ser transferidos para novos personagens através de identificações, projeções, oposições e duplos sentidos, como diz Piaget. Quando se acomoda tais identificações o símbolo se torna consciente, socializado e, portanto, equilibrado; servindo, assim, aos esquemas cognitivos. Dessa forma, sua motivação se encontra fortemente vinculada ao comportamento moral diante dos homens mais velhos. Com relação à moral se pressupõe regras sociais a serem cumpridas, mas Piaget deixa claro que o respeito não é pela regra em si, mas por um *sentimento* com relação a um mais velho. Como dissemos, as atitudes de agradar tais pessoas moralmente se configuraram como uma forma de assimilação dos esquemas afetivos e acrescentamos que caso haja reciprocidade a tendência é pelo surgimento do que Piaget chamou de *respeito mútuo*, quando pode surgir a cooperação, autonomia e conseqüente novas capacidades mentais e de aprendizado.

O processo de assimilação e acomodação se inicia pelos esquemas afetivos e morais, mas se equilibra pelos esquemas mentais, o que iria ao encontro também da perspectiva de Vygotsky, quanto a manter uma inter-relação dialética e dependente das unidades mentais e emocionais, de forma a criar um sistema semântico dinâmico e, assim, se tornar uma totalidade e *sentido* para o sujeito. O empenho em tirar sempre boas notas para agradar ao pai, participar de um trio de percussão predileto do professor e seu esforço e vontade de mostrar o resultado diante do mesmo, podemos considerar como motivadores e como forma de regulação das unidades emocionais e mentais para o aprendizado, gerando uma totalidade que para nós seria sua *motivação*.

Para concluir essa fase de entrevistas, cabe lembrar parte importante de nosso referencial teórico, apoiado primeiramente em Piaget, que aponta para a regulação dos afetos como forma de servir aos esquemas cognitivos e, assim, ao processo de aprendizado, que só se torna possível caso as questões de ordem moral estejam envolvidas. Já do ponto de vista de Vygotsky, mediado pelas inter-relações, o *sentido* estaria relacionado ao que cada entrevistado encontrou para tal regulação. Diante de todos esses relatos da primeira fase das entrevistas percebemos que alguns músicos tiveram sua motivação inicial dentro da própria família, onde havia apoio incondicional dos pais e mesmo dos irmãos. VÍTOR, por exemplo, teve incentivo incondicional para o estudo da música através dos pais, no entanto, a questão moral advinda deles, apesar de presente, se mostrou pouco significativa. Ele relatou um posicionamento moral deles apenas quando não queria terminar os estudos em escola normal e os pais apontaram para a obrigação do término. No mais, havia uma espécie de permissão para tudo. Assim, ele tinha o afeto dos pais, mas pôde experimentar os limites que as questões morais implicam apenas através do professor de instrumento, já no conservatório, que era uma pessoa extremamente impositiva. O sentido para ele, portanto, estava em como ajustar a moral com o afeto na relação com tal professor.

No caso de EVANDRO, a mãe incentivava, dava orientações indiretas – pois, era professora de piano – e tinha afeto pelo filho. Porém, a única referência moral revelada na entrevista foi quando ela disse que ser músico era uma boa profissão. Quanto ao pai, esse era um militar, distante do filho e não se posicionava (pelo menos no relato dessa fase de entrevistas) quanto aos seus estudos musicais. No entanto, a figura de militar e de pai pôde simbolizar para nosso entrevistado, além da referência paterna, uma figura repleta de regras de comportamento e disciplina, dessa forma, uma referência moral. Entendemos que para EVANDRO o sentido

estava em como ajustar sua relação afetiva com o pai na simbolização com os professores e suas regras disciplinares.

Já na entrevista de EMÍLIA fica claro que tanto as questões afetivas como as morais vieram do ambiente familiar. Ela elogia os irmãos e relata uma constante convivência com os pais. A mãe em especial lhe fornecia também apoio logístico para os estudos musicais, como conseguir professores particulares e mesmo escolher o instrumento para ela, que pode consistir como uma imposição e, assim, uma regra. A moral em seu ambiente familiar consistia em estudar música e ter uma profissão em carreira acadêmica ou como instrumentista. Portanto, era mais do que um comportamento, era uma condição. Como os esquemas afetivos e morais estavam ajustados na própria família, EMÍLIA tinha uma forte autoestima para o aprendizado da música nas escolas, onde se sentia à vontade para competir com os colegas. Nesse ponto, a competição se tornou uma motivação a mais para ela seguir seus estudos da música, pois, assim, se sentia diferenciada e reconhecida fora da família também. Competir e se destacar dos outros na escola de música tornou seu sentido para que ela continuasse com seus afetos ajustados e também como uma regra moral, embora, de acordo com a teoria de Piaget, o desejo em se destacar dos demais possa caracterizar uma forma heterônoma de se relacionar e um estado psicologicamente egocêntrico.

Já para entrevistada CARLA, o incentivo veio do pai, mas ela tinha uma dificuldade extrema de relacionamento com ele devido a sua falta de afetividade. Por isso, ela necessitou de uma experiência nas relações secundárias, que foram os primeiros professores, para regular seus afetos e propiciar as atividades mentais, necessárias ao aprendizado. A questão moral estava completamente estabelecida pelo pai, que impunha regras, como o motivo para estudar música (“é bom para o caráter”) e os comportamentos, como a disciplina diária de estudo musical. Diante de tal vivência, mesmo sem aparente afetividade do pai, entendemos que CARLA iniciou a regulação de seus afetos, mas necessitava ajustá-los. Assim, a oportunidade de uma experiência afetiva direta com os primeiros professores foi suficiente para tal ajuste e posterior regulação dos esquemas cognitivos para o aprendizado da música. O sentido para ela se encontrava em vivenciar sua afetividade com os professores, como forma de compensação da falta de uma experiência mais amorosa com o pai.

Para KÁTIA a única figura de afeto na família foi sua mãe, que também a ensinou música quando pequena. No relato da entrevistada ela demonstra uma ausência de questões afetivas e

morais por parte da família. Assim, teve a possibilidade de vivenciar apenas os esquemas morais através das regras dos professores e escola de música, ou seja, no ambiente secundário. A falta das experiências afetivas e morais na família talvez tenham influenciado na ausência de motivação para o estudo da música, que constatamos em suas palavras. A forma que ela encontrou para se autorregular e, assim, se motivar foi com a possibilidade de conseguir documentos para sair do país de origem, através da conclusão da graduação e do mestrado no próprio leste europeu. O sentido para KÁTIA estava em procurar vivenciar, antes mesmo do que ajustar, experiências afetivas e morais no meio musical, para conseguir se motivar para as atividades musicais. No entanto, parece que ela experimentou apenas as vivências morais.

Por último, com as palavras de RENATO fica claro que os pais e irmãos consistiram o apoio, principalmente logístico, para suas atividades de aprendizado musical. O fato de ser o mais novo filho e os pais se mudarem de cidade duas vezes para acompanhá-lo nas escolas de música, nós entendemos como forma de afeto familiar. De toda forma, sua família consistiu em uma referência afetiva, mas também moral, porque ele queria ser como o irmão mais velho, que é um bom professor, tira notas boas e, assim, agrada aos pais. A questão moral, embora não apareça explicitamente em seu relato, estava implicitamente colocada pelo seu sentimento de obrigação em agradar aos pais e aos professores. Ele chegou a cogitar tocar música popular e com um instrumento melódico, diferente da percussão, apenas para agradar a seu pai. Nas escolas de música ele procurava se relacionar de forma a agradar os professores e colegas como uma extensão de sua casa, simbolizando os pais e irmãos. Entendemos que para RENATO os esquemas morais, afetivos e cognitivos estavam iniciados dentro de casa e nos espaços secundários ele procurou manter e a ajustá-los para se autorregular e permanecer motivado para a música. Seu sentido estava na forma como procurava agradar aos colegas e professores para se sentir reconhecido, como na família, e, dessa maneira, manter sua motivação.

3.2 Relato e Análise da 2ª Fase de Entrevistas (Grupo Focal)

Analisamos nesta 2ª fase das entrevistas, realizada em três encontros, as falas que se mostraram conflitantes ou confirmadoras dos relatos da 1ª fase das entrevistas, as individuais. Através da técnica do Grupo Focal tentamos confrontar os mesmos sujeitos entrevistados na

1ª fase, na perspectiva de que confirmem ou reflitam novamente sobre seus sentimentos motivacionais advindos das inter-relações. A expectativa era de que os pontos principais das investigações, relacionados à motivação para o estudo e aprendizado da música, com base nas inter-relações com as pessoas da família e escola, fossem modificadas ou confirmadas quando cada relato se deparasse com de outro colega, ou mesmo quando algum entrevistado comentasse ou questionasse o posicionamento do outro. À medida que acontecia um ou outro argumento nessa direção, relatamos tais posicionamentos de cada sujeito entrevistado, na tentativa de obter dados suficientes para as análises finais dos resultados.

Durante os trabalhos dessas entrevistas coletivas, relatos da história da formação musical do entrevistador, que também é músico de orquestra e passou por formação semelhante aos demais, foram inseridos e aparecerão recortes de sua fala. O intuito foi de caracterizar a pesquisa como participante, no entanto, não achamos necessária uma análise específica de sua fala, pois, tal intervenção nessa fase das entrevistas pretendia apenas posicionar o pesquisador principal dessa pesquisa como participante e, assim, provocar o grupo com mais um relato de caso. A finalidade da inserção de tais experiências do entrevistador no Grupo Focal também se relaciona à provocação para o debate, fazer com que os entrevistados se lembrem mais uma vez do passado e, conseqüentemente, reafirmem ou modifiquem suas impressões com relação à motivação. Realizamos também uma espécie de diálogo com as anotações da relatora do Grupo Focal, que consideramos pertinente no sentido de valorizar a escuta de uma pessoa da área da educação, porém, fora do meio musical. Usamos, assim, de algumas anotações da relatora, que se encontravam nas transcrições das entrevistas dessa etapa.

Solicitamos que, inicialmente, cada participante resumisse seu relato da 1ª fase para os demais. Depois iniciamos com algumas perguntas originadas da etapa anterior, que entendemos como mais significativas com relação à motivação, de acordo com a experiência relatada por cada um na respectiva etapa. Dessa forma, pelo fato da entrevista nessa fase ser grupal, pedimos também que os outros comentassem ou interviessem nos depoimentos dos demais. Assim, com base em tais comentários e intervenções, semelhantemente à fase anterior, recortamos os dizeres de cada entrevistado, mas incluímos apenas os pontos confirmados ou modificados por cada sujeito. No entanto, notamos que no decorrer das falas os entrevistados deslocaram um pouco do relato de vida pessoal e passada, ligado à formação musical, e passaram também a opinar sobre a participação da família e escola de um modo geral. Eles acabaram teorizando com comentários do que pode se tornar motivador ou

desmotivador para um estudante de música, o que gerou novos posicionamentos com relação à própria história de vida de alguns entrevistados com base na 1ª fase de entrevistas.

Outra observação importante é que na 1ª fase das entrevistas, para alguns sujeitos os encontros se deram em dois ou até três dias diferentes. Assim, não sabemos se esqueciam ou reformulavam a opinião, mas em alguns momentos relatavam opiniões divergentes. Nessa fase ocorreu o mesmo fato e alguns músicos criavam um paradoxo com o que diziam na fase anterior e mesmo dentro do Grupo Focal. Como foram três encontros e em dias diferentes, também se esqueciam ou então reformulavam seu discurso e assim, expunham opiniões divergentes. Preliminarmente, entendemos que tais divergências devem-se ao fato de estarem lembrando-se do passado e, talvez, pela primeira vez, refletindo e procurando entender como se motivavam para o estudo da música a partir das inter-relações. cremos que tal processo ocorreu devido à tentativa de explicarem para si mesmos e para um outro o que ocorreu com seu lado afetivo e com as pessoas da família e escola. Nesse sentido, entendemos como normal um discurso com alguns paradoxos.

Como na fase anterior, inserimos o relato de cada músico separadamente, mas agora com os comentários e intervenções dos demais. Para cada entrevistado colocamos primeiro seu relato e depois uma análise de sua fala.

- Relato de VÍTOR:

Nessa 2ª fase de entrevistas VÍTOR revelou que aos 17 anos de idade iniciou os estudos de violão, ligado a música popular, mas apenas aos 20 começou a estudar mais sério e com outro instrumento; o que ele toca hoje em orquestra. Relatou ainda que mais tarde descobriu na própria família muitos músicos ligados à música popular, que tocavam sanfona, música regional e também alguns compositores. Disse ainda que em sua cidade natal não sabiam muito bem o que é um músico profissional: “A referência que tinham era música de baile. Em [cidade natal] até hoje é assim, não tem nada. No [região da cidade] se alguém quiser estudar música tem que ir para uma cidade grande”.

Com relação à influência dos pais na motivação ao estudo e aprendizado da música, VÍTOR reforça sua experiência positiva, relatada na 1ª fase das entrevistas, e diz que é importante um apoio inicial vindo das relações que chamamos primárias: “Da minha parte, 90% da relação

motivadora foi do meu pai e da minha mãe. Eles que me sustentavam, a continência eu batia era pra eles. A motivação dos meus pais, o apoio dos meus pais vencia qualquer comentário.”

Depois ele recontou a história de quando foi para o conservatório, em outra cidade, e estando lá queria desistir, mas os pais o estimularam a voltar e a continuar estudando. Disse ainda que se não houvesse um apoio dos pais poderia ser de outra pessoa da família: “A palavra é ‘apoio’ mesmo. Se não tiver o apoio dos pais tem que ter de alguém da família. O apoio é essencial, venha de onde vier”. Tal explanação levou a interferência do colega RENATO e causou o seguinte diálogo:

RENATO:

Mas o apoio vindo dos pais, como você disse, é mais forte [com relação a outro familiar].

VÍTOR:

É mais forte porque é pra eles que você batia a continência. Quando você fala: “sim, senhor” e “sim senhora”, pro pai ou pra mãe, você sabe que tem um sentido de mais respeito, muito maior. Eu acho que desde o início não tem essa motivação direta, tem uma oportunidade e os pais apoiam sem saber se isso levaria a uma profissão ou não... Eles falavam: “vai! Mas saiba que temos dinheiro só para alimentação e moradia...”. Mas eu sabia que o conservatório tinha os instrumentos e as aulas... Eu acho que a palavra aqui é “apoio”, não interessa se você tem um pai ou uma mãe que não apoiam muito, mas se você tem um tio que você sente que o apoio vai mais devagar, mas vai: “não deixa de sonhar não”, eu acho que esse é o apoio. Eu tô [sic] ligando a palavra apoio à família, então, podia ser uma pessoa mais distante, um tio, um primo... Podia ser isso também, mas eu acho que o apoio é essencial... De onde vem... [de onde vem não faz diferença]

No entanto, VÍTOR comenta em outro momento da conversa que a vontade pessoal, a motivação pessoal, é que prevalece. Tal motivação individual para a música ele adquiriu também através das primeiras relações com colegas e professores de música popular, onde não havia competições, mas por outro lado ele teve alguns desentendimentos com um desses colegas que não levava a música a sério. Então, reconta a história do amigo, que foi também seu professor, que viu o anúncio do conservatório e o incentivou a ir para lá estudar, assim como, o desentendimento com outro colega e que não foi suficiente para se desmotivar:

VÍTOR:

Ele me influenciou bastante... Deixava eu dar uma ‘canjas’³⁷ e eu ficava lá em frente a banda... Era como mestre...

ENTREVISTADOR:

Ele teve influência na sua motivação?

VÍTOR:

Teve, teve... Nós somos amigos até hoje... Não havia disputa no meio da música popular... Na música popular sua vaidade é um pouco mais original porque você tem uma energia das pessoas pulando ou dançando junto com você... [conta um desentendimento com um colega da banda]: Eu disse pra ele: “tocar essas músicas na bateria é fácil, porque você não toca direito?”. E ele disse: “Ah! A gente tem que tocar qualquer coisa”. Aí a gente começou a brigar e eu disse: “você conversa comigo quando tiver a carteira de músico, por que eu tenho”... Igual criança, né! [sic]... Ele tava [sic] fazendo da minha vontade um lixo... Eu tava [sic] mexendo com música, cara!

Com relação à primeira escola de música, um conservatório, afirmou que com a mudança de cidade ele deixou a família biológica para trás e a comunidade da escola se tornou sua segunda família. Com relação aos colegas, relatou o que disse na 1ª fase das entrevistas, que na turma tinha um aluno que era muito festeiro antes e depois passou a estudar de maneira muito aplicada. Conta que ele usava isso para se afirmar, ficou arrogante e criticava os outros. Esse comportamento o motivava a não ser igual a ele. Depois eles até mantiveram a amizade. Desta forma, VÍTOR reafirmou o valor que as relações têm para ele: “A amizade mostrou ser mais forte”. Então, ele se lembrou das pessoas na escola de música e disse que o que o desmotivava era a falta de honestidade no relacionamento entre os colegas e falou da importância desse convívio: “Não vejo a pessoa pelo que ela toca, vejo mais o lado humano do que o musical”.

Assim, na segunda etapa dos estudos musicais, no conservatório, ele confirmou a motivação através dos colegas, mas lembrou-se da vaidade proeminente nesse meio e do desentendimento com esse colega, que o deixou triste, porém, não desmotivado. Desta forma parece explicar sua automotivação ou, como denominamos, autorregulação:

³⁷*Canja*: gíria da música popular, quando um músico deixa o outro pegar seu instrumento e tocar um pouco em uma apresentação. Serve também para os cantores.

... Foi uma segunda família, um segundo lar. A vaidade no meio da música erudita é uma vaidade vazia... Na música erudita um toca e outros sentam e ficam ouvindo... Isso não gera tanta energia pra quem tá [sic] tocando... Exatamente como na família, tem uns que você gosta e uns que você odeia... Eu fui agraciado com gente que eu mais gostava do meu lado do que gente que eu não gostava... Exatamente uma segunda família. Teve um amigo que houve uma mudança na vida dele que passou a afetar todo mundo. De “festeiro”... Passou a estudioso... Ele passou a falar: “você ainda está aí, estudando esse estudozinho aí?... Olha eu como é que já tô [sic]”. Não me desmotivou não... Me deixou triste.

Com relação ao primeiro professor de [instrumento], ainda no conservatório, apesar da severidade, se constituía como uma figura de pais, “uma âncora”. Nesse ponto, procuramos entender qual o *sentido* de pais simbolizado na figura de um professor, que ele confirma oferecer uma aula que não fazia sentido, com um método que era “um purgatório” e que tal professor tinha uma difícil relação com os alunos. VÍTOR diz que era uma mistura de motivação com medo e oscila entre perceber o professor como pessoa da família e negar tal pertencimento. Assim, ele traz um dado novo ou repensado: que a figura “dura” desse professor o motivou; diferente da declaração na 1ª fase de entrevistas, quando ele afirmava que não tinha motivação nenhuma através dele. Porém, ele pensa que na música o sofrimento não funciona: “só funciona em filme”. Na intervenção de RENATO, dizendo que o medo pode ser motivador, VÍTOR não concorda e comenta que tem certos medos que a gente domina e que outros não: “Todo dia você recebe reprimendas. Desafios são bons no estudo, mas pressão diária dentro da música é muito triste”. Cita os casos de Mozart e Beethoven: “Apanharam tanto para depois terminar a vida sem alma”. VÍTOR disse que levou tempo para se desvencilhar desse professor duro:

... [o professor do conservatório]: Começou a ser como uma figura de pais para mim... Foi o melhor professor da minha vida. Mas era uma figura complicada, porque não chegava “nem aos pés” de ser uma figura de educação, de sensibilidade, como meus pais eram... Mas como ele era a “âncora” que eu podia segurar... Mas se você não estivesse conectado com ele você tava [sic] no limbo... A relação que eu tinha com ele não era como família não, era por perseverança... Aí eu já não queria mais voltar [para a casa dos pais]... O método dele, se você não tava [sic] conectado com ele você tava [sic] lá no purgatório... Tive relação de perseverança com ele.

Depois do conservatório VÍTOR foi para a graduação, mas tanto na entrevista individual quanto na grupal ele não citou uma palavra sobre esse momento de sua vida e procuramos respeitá-lo nesse sentido. No entanto, relata sobre o mestrado e o doutorado, assim como, suas relações com os colegas e professores.

No mestrado, realizado nos EUA, conta que sofreu discriminação pelos colegas nativos, mas sua professora de instrumento era generosa e parece que se motivou com tal comportamento afetivo:

Era uma figura maravilhosa... Toda vez que uma pessoa tocava ela falava: “eu vou falar pelo menos cinco coisas boas que eu vi em você”. Depois, “desce o bambu...”. E eu aprendi isso com ela do que com qualquer outro professor... Ela não pode ser americana não, cara, porque ela é muito legal!... (risos).

Por último, no doutorado, especificou melhor a relação com os colegas e professor de instrumento, sentindo-se incomodado e diferenciado por ser o mais velho, inclusive do que o professor. Disse que na universidade percebia mais competição por parte dos instrumentistas de sopro e via até pessoas chorando pelos corredores. Porém, relatou disputas entre colegas do mesmo instrumento e questionou a falta de didática de seu professor em lidar com a situação. Tal sofrimento no ambiente de colegas do mesmo instrumento ele exemplifica ao contar que uma vez uma colega se desmotivou totalmente por causa dos colegas e do professor, e abandonou o curso. Apesar de acusar mais a área de outro instrumento, ele mesmo declara em seguida que quase também abandonou o curso por causa do ambiente competitivo e do professor. No final demonstrou conscientemente saber se regular mental e emocionalmente para tais situações e conseguiu depois até criar uma amizade com o dito professor de instrumento:

Eu tinha 38 anos quando fui estudar fora e o mais velho depois de mim devia ter uns 22, 21 anos... O meu problema era outro ali... As cabeças dos “caras” também... Mas de união de participação na escola era... Dava pra levar tranquilo. Por outro lado, na mesma escola, no meio dos flautistas, dos trompetistas... Que a gente via, assim, era um sofrimento diário, parecia... Eu encontrava gente chorando no corredor. Tinha uns colegas meus... Eu era o único estrangeiro. Na minha fase do mestrado os outros todos eram

americanos. No doutorado já era misturado e já era bem menos... Mas tinha dentro desse grupo um ou dois que literalmente não escondiam nada não. O professor reunia os 18 [instrumentistas] numa sala e um tocava e os outros falavam e ali eles se mostravam realmente. Eu via nitidamente quando um dizia [em pensamento]: “eu tenho raiva de você, então eu vou falar isso, isso...”. Uma vez eu saí da sala de aula. Eu tava tocando e um imbecil fez um comentário, assim, nada a ver com música... Eu olhei pro meu professor, que não falava nada, e disse: “Tchau, tô [sic] fora!”... Ele foi atrás de mim e disse: “o que foi?”. Eu disse: “olha o que está acontecendo na sua sala de aula! Você está deixando que eles façam daqui um consultório psiquiátrico! Parece reunião de doido!”... Porque em cinco minutos você põe uma pessoa pra baixo e destrói ela... Até menos... Mas demora um tempo pra você crescer, alguém te dando apoio, demora, mas pra destruir é rapidinho... Eu tinha uma amiga que tinha 17 anos e tocava [instrumento] bem pra “caralho” [sic] e deixou de tocar [instrumento] porque foi desmotivada por um professor... Então, eu quero um pouco mais de respeito. Eu tive que chegar para o professor e: “mais respeito, uai!”... Então, tem esse lado de como você tem que saber como sofrer a pressão, saber que pode te derrubar, mas saber como sair também. [sobre o professor]: Ele era mais novo do que eu... Ele estava no estágio probatório... Três alunos ficaram com ele e ele sabe que três alunos não sustenta [sic] muito uma universidade... Então, ele tinha que puxar um monte de gente pra ele lá. Então, aquilo foi dando muita tensão... Três anos de curso, dois anos brigando... Vou desistir dessa merda! Voltei pro Brasil... Dei uma de Amélia³⁸ e voltei [para o EUA]... Voltamos numa sintonia... Formei, acabou, somos grandes amigos... Era uma cobrança exacerbada e ele não é americano... O costume dele está muito mais ligado ao nosso do que à cultura americana... Ele tinha que soltar umas farpinhas para se sustentar...

VÍTOR, com base em seu relato de vida de estudante de música, realizou um resumo de sua vivência e acabou, como anunciado, teorizando sobre como devemos nos comportar diante dos colegas e professores em escola de música. Para ele as relações de afeto e amizade são as que contam mais e, parece, as que o auxiliavam na sua autorregulação para se sentir motivado a continuar sua formação musical:

VÍTOR:

Se você tiver alguém que te conduza e mostre os medos de uma maneira mais gostosa, é melhor pra todo mundo.

³⁸O termo “Amélia” faz parte de uma canção popular que diz sobre uma mulher que sofria na relação com o marido, mas não o deixava.

ENTREVISTADOR:

Então, essa questão da competição, no sentido que a gente pode chamar de negativo, vem do professor ou também pode vir dos próprios colegas, ou...

VÍTOR:

Ele pode influenciar... Quem tá num conservatório, quem tá na graduação, quem tá no mestrado e quem tá no doutorado, você não pode tratar com a mesma condição de raciocínio, ou de ensino ou de metodologia... Eu tenho amigos meus, fazendo doutorado, que tiveram que mudar de escola, de curso, porque não levaram lápis pra dentro da sala... E o professor falou “Isso é um absurdo! “Aluno meu sem lápis não entra”... E o cara foi pra outra universidade... É uma passagem da vida do cara desmotivadora, por causa de um lápis... O lápis era simbólico... Vai saber Deus o que tinha por trás desse lápis... Isso era desmotivador... Pra mim terminar o doutorado foi... Eu penei... Se não tivesse uma estrutura, teria desistido, cara... Eu falei ‘eu quero ir até o final’...

Tais declarações fizeram os demais também teorizar sobre sua própria experiência e a dizerem como se autorregulavam para se manterem motivados, como o caso de CARLA, que salientou a importância da autoestima:

CARLA:

A pessoa sempre vai encontrar um maluco no caminho... A pessoa para ser um músico tem que ter uma certa personalidade forte, porque se não, não aguenta o tranco de certas situações. Tem que ter força de opinião... De vez em quando a auto-estima baixa, mas tem que ter um certo equilíbrio emocional, uma certa auto-estima, porque senão te derruba mesmo.

Nesse ponto VÍTOR explicou que se motivava realmente através das relações de afeto e amizade do ambiente de ensino. Não havendo amizade deveria ter “harmonia” entre as pessoas e assim explica tal harmonia:

... A única coisa que eu preservava e sempre preservo é assim: não importa se você toca o mesmo instrumento que eu toco... Mas tem que ter uma harmonia ali, senão houver essa harmonia pra mim basta... Não precisa ser amigo não... Nunca tive momentos assim: “vou competir...”. Eu não lembro disso. Nunca fiz prova pra mostrar isso, pra mostrar aquilo... Pra mim o que desmotivava, e nem atingia a música, mas acabava por tabela atingindo era a

falta de honestidade, muitas vezes, no relacionamento, por exemplo, entre colegas de escola... Ou por comentários...

Em seguida, VÍTOR resumiu suas relações no ambiente de ensino da música, mas para nós fica ainda a questão de sua relação com o professor do conservatório, que ele dizia desmotivadora e depois motivadora; criticava seu método e que não se entendiam, no entanto, também disse que estudaria com ele novamente. A professora do mestrado era, segundo o entrevistado, a bondade em pessoa e com o professor do doutorado teve uma relação conturbadora, que depois se transformou em amizade. Com todos procurou compreendê-los e justifica seu comportamento por influência de sua formação familiar, que parece a gênese de suas capacidades autorregulatórias e motivação para o estudo da música.

ENTREVISTADOR:

O que faz a pessoa, seja colega ou professor da gente mesmo, provocar esse elemento negativo no ambiente escolar?

VÍTOR:

É falta do que fazer, porque... A primeira fase com o [professor do conservatório] foi uma fase “ótima”... Porque ele falava 100% e eu não entendia 100%... Porque ele tinha uma outra experiência diferente da minha... Não batia nosso entendimento... Ignorância minha, tá válido, mas a minha relação como aluno tinha que ser mais do que eu queria. Eu queria entender o que ele falava. Mas aos poucos eu fui pegando a didática dele... Se eu tivesse que voltar a estudar eu voltava a estudar com ele, porque eu sabia que isso era interessante. Depois veio a [professora do mestrado], que foi o extremo da bondade, o extremo da inteligência pra mim. Do sofrimento que ela passou, que eu vi, e como ela saiu daquilo lá... Aprendi demais. E a terceira fase com o [professor do doutorado], que foi uma fase mais conturbada, mas depois eu comecei a entender o porquê: a relação dele com a universidade, a relação dele com os alunos, a relação dele com o emprego dele. Eu era mais um figurante ali... Ele tava tentando sobreviver... Só que eu tava tentando também sobreviver... Musicalmente não tenho que reclamar de nada, os três foram, assim, ótimos professores. O que sempre me pegou, pela minha criação familiar é o convívio. Cê [sic] pode tocar “pra caralho”, filha, mas se você for chata, se você for uma pessoa com duas caras, se você for uma pessoa que tá noutro mundo, eu vou ser super educado, mas você nunca vai chegar perto... Minha família sempre criou a gente assim... Não vejo a pessoa pelo que ela toca, não vejo o que você tem e o que você não tem... Mas sim se o convívio é legal. Se senta, se sabe conversar, se me atura nas minha loucuras, se me atura também nas horas que eu preciso. Mais pro lado humano do que musical... Na parte de instrumento, a parte de música, eu não lembro de ter tido confronto com alguém, mais da parte realmente pessoal. Talvez pela minha chatice, talvez pela minha personalidade...

- Análise de VÍTOR:

Observamos que a gênese de sua motivação se localiza na relação com os pais e o apoio afetivo desses para seus estudos musicais. O exemplo que VÍTOR parece ter herdado deles como preceito moral é a importância do afeto nas relações, que ele expressa como fundamental contribuição dos pais: “O que sempre me pegou, pela minha criação familiar é o convívio... Minha família sempre criou a gente assim... Não vejo a pessoa pelo que ela toca, não vejo o que você tem e o que você não tem... Mas sim se o convívio é legal”.

A valorização das relações de amizades, aprendidas a partir do convívio com os pais e mesmo da família, até em detrimento da própria música, pareceu nos que é seu *sentido* (do ponto de vista do pensamento de Vygotsky, que já anunciamos) para a motivação ao estudo e aprendizado da música: “Minha família sempre criou a gente assim”; o que pode incluir irmãos, mesmo ele não citando nenhum em específico. Parece-nos, então, que VÍTOR procurou simbolizar nas figuras dos professores e colegas os pais e mesmo irmãos, com o objetivo, talvez inconsciente, de encontrar o valor afetivo da amizade, expresso no que ele chamou de “honestidade”.

Exemplo de simbolismo secundário ou inconsciente, que citamos da teoria de Piaget, relacionado à figura de irmãos, podemos encontrar na sua convivência com as pessoas de música de baile de sua cidade natal, onde expressou a boa vontade e afeto de gente que ele considerava colegas e professores ao mesmo tempo. Depois, no conservatório, os colegas com quem convivia ele os imaginava como uma segunda família. Um desses colegas se diferenciou dele e dos demais e VÍTOR se expressou com tristeza o afastamento afetivo dessa amizade. Os colegas do mestrado e doutorado se colocavam de forma muito competitiva e, assim, ele não os considerava, porém, não se desmotivou por tal experiência devido ao fato de já conquistar ferramentas autorregulatórias. Já o professor de instrumento, do doutorado, por ser mais novo do que ele e se encontrar inseguro com o estágio probatório na universidade, entendemos que VÍTOR o simbolizava como irmão e, assim, se igualava ao docente. Lamentou-se por sua falta de didática, que podemos traduzir como falta de afeto, houve interação e criou amizade com ele apenas depois que o referido professor se aproximou mais afetivamente dele.

Já os exemplos de simbolismo dos pais e mesmo dos adultos, os quais VÍTOR valoriza por seu legado afetivo e moral, encontramos representados nas figuras dos demais professores. Com relação aos músicos de baile e música popular de sua cidade natal, entendemos se constituírem mais como colegas e amigos, apesar do papel de professores, ou “mestres”, na palavra do entrevistado. No entanto, consideramos os professores, a partir do conservatório, de fato, como símbolos dos pais, principalmente por deterem as regras morais do comportamento escolar.

A grande questão para nós é o seu primeiro professor de instrumento, do conservatório, sobre o qual VÍTOR relata um misto de crítica e admiração. Tal mistura nós podemos encontrar na expressão de uma palavra do entrevistado, que o considerava sua “âncora”. Tal expressão ele contextualizou no sentido de ser uma referência, um ‘porto seguro’, na ausência dos pais. Mas “âncora” pode também ter o *sentido* (do ponto de vista vygotskiano) de algo que joga a pessoa para o fundo do mar. O lado negativo desse professor fez VÍTOR quase desistir do curso, mas já tinha o incentivo, ou motivação, estrutural de seus pais para voltar para a figura de padrasto, que parecia se constituir tal professor. A partir dessas entrevistas VÍTOR refletiu e revelou que voltaria a estudar com esse professor e que esse, na verdade, o motivou a estudar música. Entendemos que tal revelação se relaciona com a grande valorização que o entrevistado empenha nas figuras dos mais velhos, pois esses detêm as regras morais, que segundo entendemos da teoria de Piaget, regulam os afetos, assim como, os afetos propiciam a motivação para o aprendizado. A “dureza” de tal professor, na verdade, serviu como oportunidade do entrevistado se interagir com seus esquemas autorregulatórios e usá-los como ferramentas automotivacionais no decorrer de sua formação musical, como citou na sua experiência no doutorado: “Eu penei... Se não tivesse uma estrutura, teria desistido, cara... Eu falei: eu quero ir até o final...”.

Como já salientamos anteriormente, as pessoas da escola podem simbolizar as da família de forma a prolongar, ajustar ou compensar as experiências do círculo primário por questões morais e/ou afetivas. VÍTOR relata uma convivência mais afetiva do que moral na relação com os pais e quando ele se reportou à professora de instrumento do mestrado nos revelou uma relação de carinho através de palavras como “maravilhosa” e, assim, a associamos à figura de uma mãe. Entendemos, portanto, que ele procurava prolongar primeiramente a experiência emocional com a mãe através da professora. Apesar de o entrevistado parecer motivado pelo seu lado compreensivo e afetivo, ele relata que depois dela elogiar vários

pontos de um aluno ela “desce o bambu”. Tal expressão pode ter o *sentido* de autoridade de uma figura mais velha e que sem tal comportamento simbolizaria um adulto não portador de autoridade, regras e comportamentos morais, coisas que fazem grande *sentido* para VÍTOR se manter motivado através de um ajuste dos esquemas morais, pouco presentes na sua relação com a mãe e agora simbolizados e ajustados através de uma professora.

Entendemos, portanto, que o *sentido* para a motivação ao estudo e aprendizado da música para VÍTOR se encontra mais nas relações afetivas do que morais, que ele primeiramente herdou dos pais e que procurou simbolizar nas figuras dos colegas e professores.

- Relato de EVANDRO:

Esse entrevistado revelou que no início de seus estudos musicais foi difícil a ausência do pai, um pouco diferente do que havia dito na 1ª fase das entrevistas. Ele disse agora que o pai, como militar, era mais pragmático, olhava para o futuro e dizia para o filho: “O que vou ter com isso”? Porém, em outro momento, EVANDRO voltou atrás e disse que a distância do pai, para ele, não influenciou muito porque ele próprio já sabia que ia ser músico. Assim ele expressou uma oscilação e dúvida do apoio do pai em seus estudos musicais:

Meu pai era militar e então a gente viajou muito, de cidade em cidade... Apoiava cem por cento, é claro, mas trabalhava muito... Perguntava se tava [sic] indo bem. O pai falava pra mim assim: “tem que saber se a profissão é boa”. O pai é mais pragmático... Olha mais a parte financeira... Olhava o futuro: “Quê que [sic] eu vou ter com isso no futuro?”... O pai não influenciou muito...

No grupo, como dito, havia surgido o assunto de outras pessoas, fora da família, terem relação ou não com a motivação. Nesse ponto EVANDRO concordou com VÍTOR sobre o mais importante ser o apoio dos pais. Seus tios e avós também estavam longe e não influenciaram muito em sua decisão de estudar música. No entanto, quando se lembra da distância que o pai mantinha de seus estudos musicais, ele gaguejava: “... Os pais... Os pais...”:

Ah! Eu acho que, como VÍTOR disse... Eu acho que quem é mais importante no início dos estudos da carreira são os pais, pois, são os que ficam mais perto, eles convivem com você todos os dias. Porque eu tô [sic] julgando por mim... Eu acho, então, que os pais... Os pais são mais importantes que a família distante... Meus tios e tias ficaram longe, então, não influenciaram muito não.

No caso de EVANDRO foi a mãe que o apoiou nas suas atividades iniciais de música, pois relembra que ela era pianista. Mais uma vez ele salientou o rigor por parte de quem ensina ou apoia, diz nessa fase de entrevistas que sua mãe era severa e que ele precisava mesmo dessa cobrança. Enfatizou ainda que quando adolescente tem que se ter muita orientação. Para ele os pais necessitam ajudar para qualquer profissão: “Se não ajudar, não vai dar nada”:

Meus pais me apoiaram muito, principalmente minha mãe que é pianista. Me apoiavam até com uma coisa mais severa, porque eu tava [sic] precisando, porque criança tem que ter muita orientação, ela não sabe ainda cuidar sozinha, os pais ainda têm que ajudar... A escolha da carreira, da profissão, isso é muito importante. Se largar desde o início, se ninguém der o apoio, não vai acontecer nada... Pra qualquer profissão.

Como o pai ficava muito tempo fora de casa a mãe falava que a música era um caminho bom para EVANDRO, ficava mais tempo ao seu lado, o apoiava e ajudava. Ele voltou a enfatizar para o grupo a “dureza” da mãe com relação aos seus estudos quando adolescente, dos 7 até os 14-15 anos de idade. Então, o entrevistador perguntou o que é “ser dura” e ele explicou que ela cobrava disciplina, que seria primeiro o estudo e depois o lazer. Um dia, já adulto, falou para a mãe: “Muito obrigado, valeu a pena!”. Aos quinze anos encontrou na escola pessoas com os mesmos interesses e não precisava mais da motivação dos pais, quando passou a se motivar mais pelos professores. Afirmou que os avôs pensavam que música não dava dinheiro e que não tinham ideia do que é ser músico clássico. Porém, frisou novamente que o apoio da mãe representou para ele 90% e o dos avôs apenas 10% de influência:

EVANDRO:

A minha mãe [disse]: “oh! profissão boa, eu tô [sic] dentro dessa profissão, tô [sic] sabendo como funciona e eu acho que é um caminho bom pra você”... E quem me apoiava mais era a minha mãe, ajudava, ficava dura comigo. E assim continuou mais uns sete anos, até eu completar quinze anos

e eu falei pra ela: “muito obrigado, que você ficou brava comigo, porque agora eu tô [sic] vendo que valeu a pena...”.

ENTREVISTADOR:

... O que é ficar brava?

EVANDRO:

É cobrar: “faz assim, faz mais duas horas, depois vai brincar de bola com seus amigos lá na rua. Estuda e treina, depois pode brincar...”. Colocava disciplina, menino de dez, doze anos quer fazer o quê?

EVANDRO disse que em seu país, a Rússia, é normal ter atividades de música junto com o ensino básico ou escola normal. Mesmo assim, relatou que o fato de começar a estudar música muito cedo pode não dizer muita coisa, pois, ele teve amigos que iniciaram o estudo da música ainda novos e um, dois ou três anos depois desistiram. Ele explicou que o apoio dos pais é emocional e o da escola prático: “Os pais vão mais empurrar emocionalmente, a escola cobra mais disciplina”. Tal posicionamento criou um paradoxo em seu discurso, pois, há pouco dizia que era sua mãe quem cobrava disciplina. Sobre a discussão da diferença entre o apoio dos pais e da escola, EVANDRO enfatizou novamente que os pais influenciaram muito no caso dele e que a escola de música seria insuficiente nesse apoio.

Com relação às pessoas da escola de música, especificou nessa fase de entrevista grupal que estudou dos 8 aos 15 anos em aulas individuais de piano e, assim, não teve muitos colegas e sim mais amigos próximos de onde morava, fora da escola. Com 15 anos foi para o colégio de música, onde havia muita concorrência e competição. Nesse ambiente quem tocava bem “crescia nos olhos dos outros”. Entre professores também havia competição, pois, eles recebiam premiação quando os alunos ganhavam algum concurso. Assim ele diz de sua percepção na escola de música: “Com 15 anos já entrei no ambiente profissional... Um menino já no mundo profissional dentro da escola”. Ele ficou quatro anos nesse ambiente, no qual de cinco alunos do início só dois conseguiram se formar. Explicou que com colegas é diferente a motivação com relação ao professor, porque a inveja dos colegas atrapalha. Então, declarou que não precisava mais do apoio dos pais e parece que tal dependência se deslocou para o professor. Com relação aos colegas em específico, acha que não era saudável a competição porque causava desmotivação e desistência de uns ao ver outros melhores. Desta forma, a discussão em grupo pareceu que lhe provocou novas lembranças de seu tempo na

escola de música e agora partilhou com os outros uma mudança de opinião com relação à 1ª fase das entrevistas, refletindo que a competição não foi um fato saudável para ele:

EVANDRO:

Com quinze anos já tava [sic] no colégio, num ambiente de música, com colegas com os mesmos interesses, onde já tinha concorrência, entendeu? Então, eu caí num mundo de músicos, uma coisa interessante, então, aí eu não precisava da motivação dos meus pais. Se você toca bem você cresce nos olhos dos outros, né!... Você também cresce... Autoestima. Porque um dia você está tocando melhor do que eu e depois eu vou tocar melhor do que você... Eu quero mostrar que sou capaz... E eu tava vendo meus colegas, aí, estudando, estudando, e comecei a falar com eles como é que é... E eles me ajudaram. Dos oito aos quinze anos eu não tinha muito contato com os colegas... Eram aulas de piano e teoria... Tocar, cantar e voltar pra casa... Na escola de música de verdade... Com 15 anos... Era concorrência, competição.

ENTREVISTADOR:

Mas esse ambiente de competição com os colegas era difícil, atrapalhava? Te motivava ou desmotivava?

EVANDRO:

Eu... Difícil, atrapalhava... Mas o professor via que eu estava crescendo, que eu tinha algum talento... Com colegas é diferente, porque com colegas que eu tava [sic] competindo tinha uma certa inveja. E essa inveja atrapalha, atrapalhou muita gente. A maioria desiste... A competição não era saudável não.

Com relação ao ambiente de escola de música ele fez um comentário sobre o medo provocado por professores como forma de motivação e declara que havia competição entre eles mesmos. Ele lembra que um professor de [instrumento] colocava peso de 5 a 6 quilos em seu corpo para ele se exercitar e treinar a respiração. Só que mandava repetir exaustivamente e o professor fazia de propósito, para causar vexame nos alunos. Então, o entrevistador perguntou se isso o motivava ou desmotivava e ele respondeu: “as duas coisas”, mas confessa que alguns colegas desistiram e ele mesmo sentia ódio desse professor. Quando chegaram seus 16-17 anos de idade ele começou a levar mais sério a questão da técnica da respiração e passou a dar razão ao professor. Nesse ponto EVANDRO se lembrou de um professor “bonzinho”, oposto a seu professor principal, mas que não gerou bons alunos. Tal exposição e controvérsia provocaram um questionamento e considerações por parte do restante do grupo, que o levou a também oscilar se as atitudes rigorosas dos professores, de fato, eram motivadoras ou não.

Ainda nessa fase de entrevistas ele lembrou o filme Tropa de Elite e, como na 1ª fase, ele insistia com a palavra “profissional”, que parece justificar qualquer atitude:

EVANDRO:

... Ou você vai pra frente ou você desiste. E todo mundo fala: “desiste cara, desiste!”. Porque entre os professores também tinha competição... Eu tava [sic] crescendo nesse ambiente de competição, durante quatro anos... Os professores estavam jogando “na cara dura”... Ou você desiste... Quando eu entrei tinha [sic] cinco alunos de [instrumento], quando passou um ano tinha [sic] só dois... Ao mesmo tempo, no colégio onde eu estudei tinha [sic] dois professores de [instrumento]. O outro professor era completamente ao contrário, era, assim, bonzinho e não gerou bons alunos... Não cresce na vida profissional, entendeu?... A metodologia dele [do rigoroso] era bem vigorosa... Se via que você não estudou o suficiente: “fora”... Ele achou que meu abdominal tava fraco... Pegava um banquinho na sala, com peso em cima e dizia: “levanta”... Ajudou... [fala do professor]: “Você tá repetindo 15, 20 vezes e não consegue ligar 3,4 notas da peça?... Você é burro?”. Pra você se sentir culpado que ele fez, que fazia isso. A teoria dele... Ou você domina ou “casca” fora... “os fortes sobrevivem”!

ENTREVISTADOR:

Então a CARLA estudava com o “Seu Bem” e você estudava com o “Seu Mal”! (Risos de todos)... “os fortes sobrevivem”, mas era uma questão mais de exclusão do que inclusão.

RELATORA:

E aí você continuou?

EVANDRO:

Continuei... Tem fila atrás pra entrar. Aí eu ganhei o concurso nacional e fui pra academia de música... Se você tira nota 10 você tá dentro.

ENTREVISTADOR:

Quando você lembra desse professor e das aulas dele...

EVANDRO:

... Eu tinha ódio dele... Mas cara bom, ele era profissional, sabia passar informação, mas...

ENTREVISTADOR:

Essa relação com esse professor, no fundo, te motivava ou desmotivava pra música?

EVANDRO:

Ah! As duas coisas... Ele nunca xingou à toa ninguém. Até você conseguir tocar pra ele do jeito que ele acha bom você ficava na mesma peça.

ENTREVISTADOR:

Aí eu já posso falar da minha história também, os professores que eu tive não foram, nesse sentido, duros assim, grossos...

EVANDRO:

Grosso não, duro... Eu cheguei mais ou menos na idade de 17 anos, passei dois anos no colégio, eu tinha pouco progresso... E o professor falava: “Ou você muda de instrumento ou você tá ocupando o lugar de outra pessoa...”. O professor tava certo, né! [sic] E eu comecei a levar mais a sério o que ele tava [sic] falando pra mim... E comecei a crescer... Profissionalmente.

ENTREVISTADOR:

Que força que você teve pra desvincular do lado negativo desse professor?

EVANDRO:

Não, oh! Eu entendi... Negativo... Ele pedia... Ele não tinha, não jogava coisa negativa...

ENTREVISTADOR:

Mas você falou que ele tinha um lado motivador e outro desmotivador. Você tinha até raiva dele.

EVANDRO:

Claro! Ele falou: “vai embora”... Mas passa cinco minutos, passo água no rosto, no banheiro... Não, ele tem razão, realmente eu não me esforcei bastante, e... Ele feria de vez em quando meu orgulho...

ENTREVISTADOR:

Sim, mas você disse que ele fazia as pessoas passarem vergonha...

EVANDRO:

Isso mesmo, que passasse...: “você é fraco?... Porque que você não consegue dominar isso aqui?... Ou você não “bate bem” [da cabeça]?”

Na sequência dos comentários dos colegas e do entrevistador com relação a esse ponto levantado por EVANDRO, parece que todos tentavam explicar para si próprios como se autorregular diante de professores ou escola que exijam rigor e disciplina por parte do aluno:

ÉMÍLIA:

Me parece que você [EVANDRO] já entrou no lugar com a “autoestimação” [sic] boa, talvez da sua família ou... Pra poder gerar... Porque a gente tá falando do efeito psicológico desses professores, mas se você entra na situação já com uma certa força de personalidade, você está capaz [sic] de romper coisas negativas e analisar e pensar: “bom, sou capaz ou não?”. Se sou capaz ou não? Se sou capaz, vou voltar. Então, parece que ele já tinha... Que não é só o professor que gere essas emoções, mas que... Não sei como era o ambiente na arte, você... Mas a autoestimação [sic] vem de muitos lugares... Pode ser religião, pode ser família... Então, parece que ele já tinha isso.

RENATO:

Uma das coisas que eu entendi no seu discurso é que você aceitou seu professor porque ele era justo. Ou seja, ele era duro, era duro justamente. Você viu que, tudo bem, ele é chato, duro, briga comigo, mas quando eu mereço, quando não...

EVANDRO:

Justamente... Ele me elogiava realmente, quando eu tocava bem... Eu me sentia... Opa!... Agora vou mostrar pra ele o serviço. Chega na aula e toca e ele fala: “Não tem o que falar... Tá pronto, parabéns”. Quando ele falava isso eu, nossa, a coisa realmente tá bem feita.

- Análise de EVANDRO:

Entendemos que com relação à família EVANDRO não teve um suporte motivacional como VÍTOR, pois, havia interação apenas com a mãe e por um determinado período apenas. Apesar do pouco apoio familiar se constituir importante para futuramente auxiliar EVANDRO a construir seus próprios esquemas autorregulatórios, parece que o fato de simbolizar os professores como um pai militar, rígido e autoritário era que o motivava a seguir seus estudos musicais. Já a convivência com os colegas resultou em desmotivação, pois, ou eram ausentes ou extremamente competitivos, o que deixava EVANDRO inseguro, como ele revela nessa fase de entrevistas e assume que a competição não foi boa para ele.

Como ele já anunciava inconscientemente na 1ª fase, palavras como “rígido”, “duro”, “forte x fraco”, “bravo”, que remetem a comportamentos militares, nos pareceu lembrar realmente a figura de seu pai militar, que ausente, EVANDRO procurava resgatar a presença de tal figura nos comportamentos rígidos e excludentes dos professores, até mesmo de sua mãe. Por exemplo, o professor que provocava medo nele e nos colegas, os humilhando com levantamento de peso e os chamando de “fracos”, remete nos aos treinos e comportamentos

militares para “separar os fracos dos fortes”. Como ele sempre lembra o filme Tropa de Elite como parâmetro comportamental positivo, tal atitude nos leva a inferir sobre a associação do pai militar com professores “duros”, que usam de uma pedagogia excludente.

A conformidade com relação às atitudes de tais professores, além de nos remeter à subordinação aos superiores militares, nos faz pensar também em uma identificação com regras morais e unilaterais advindas de adultos, com as quais, segundo Piaget, regulamos nossos afetos. Quando ele revela que a competição era uma regra vinda dos professores, sua conformidade inicial com as concorrências e como forma de motivação se explica como tentativa de ajustar seus esquemas afetivos na relação com a moral dos adultos. Porém, quando confrontado com as declarações de VÍTOR e do entrevistador, de que as competições não foram positivas para eles, EVANDRO se sentiu seguro para expressar e revelar tais comportamentos escolares como desmotivadores também para ele. Talvez, pelo fato de VÍTOR e o entrevistador terem mais idade do que ele, EVANDRO tenha percebido que poderia se referenciar nas suas experiências e opiniões.

De toda forma, o que entendemos como *sentido* para ele se motivar para as atividades musicais foram as tentativas inconscientes de simbolizar os professores com o pai militar ausente. Semelhante a outros relatos dos entrevistados, a referência constante aos pais, em detrimento de outras pessoas da família, demonstra a importância das relações primárias para a motivação. Além de descobrir que as competições e concorrências, que são mais explícitas no meio militar, foram negativas para ele, EVANDRO disse que tal comportamento advinha mais dos colegas que dele mesmo. Mesmo dizendo que tal comportamento era incentivado pelos professores, estes continuavam a se constituir como figuras de ajuste de seus esquemas afetivos e propiciadores dos exercícios autorregulatórios; do contrário, parece que EVANDRO teria desistido dos estudos musicais.

- Relato de EMÍLIA:

A entrevistada reafirmou que nasceu em um ambiente musical e disse novamente a respeito da importância de sua família para sua motivação ao estudo da música. Lembrou que a mãe foi a figura mais presente, enquanto o pai a apoiava de longe, parecido com o caso de EVANDRO: “Ele não é tão musical como minha mãe, mas ele gosta muito também. Então ele, às vezes, era o chofer, ele me levava pras aulas [de música] no sábado”. Lembrou que era a caçula e

tinha mais dois irmãos que também estudaram música com apoio da família. Relatou que os avôs eram distantes e ninguém do restante da família era tão musical, mas não teve influência negativa destes em sua formação:

Sempre teve música na nossa casa... Meus pais assistiam a muitos concertos... Minha mãe dava aulas de piano... Ela levava meus irmãos para aulas de Suzuki [método ensino de música] e me levava junto... Ela escolheu o violino para meus irmãos... Eu ficava em baixo do piano brincando e ouvindo... Meus irmãos também cantavam... Minha mãe escolheu o [instrumento] para mim... Meus pais me seguiram me acompanhando, me apoiando.

VÍTOR pediu para que ela esclarecesse a história da mãe ter escolhido o instrumento para ela e se havia competição entre os irmãos: “VÍTOR: E você não reagiu quando sua mãe escolheu o instrumento para você, não? Tipo assim: “Ah! Eu quero flauta doce (risos)! EMÍLIA: Não, eu acho que ainda eu estava pequena, e...”. Ela explica que não reagiu à escolha do instrumento, pois, logo se “grudou” e identificou com o [instrumento]. Quanto aos irmãos, ela disse que com ela não havia competição, pois, era a mais nova, mas entre eles havia e que depois não se profissionalizaram como ela. Dentro desse contexto familiar acabou destacando novamente a mãe, que parecia ser a pessoa mais motivadora para seus estudos musicais:

EMÍLIA:

Entre eles [irmãos] eu acho que às vezes tinha competição, mas comigo... Eu nunca... Eu já como menina, eu senti diferente, eu nunca senti a mesma competição com eles.

VÍTOR:

E vocês faziam música de câmara³⁹ em casa?

EMÍLIA:

Às vezes... Eu fazia mais com minha mãe.

³⁹Música de Câmara se constitui em pequenos grupos: duos, trios, quartetos, etc.

Com relação aos colegas de escola de música, especificamente entre os instrumentistas de cordas, ela reafirmou o aspecto da competição como, de fato, existente, mas sempre como positivo, porque pode haver cooperação também. Para ela, fazer música juntos e olhar uns nos outros ao tocar a ajudava a realizar autoavaliação e a melhorar:

Também tem o lado das possibilidades de tocar música de câmara, de tocar em grupo. Eu acho que, dos instrumentos... Eu acho que tem muita competição nas cordas, mas tem possibilidades de tocar em grupo. Eu acho que se você toca oboé⁴⁰ e fica fazendo palhetas⁴¹, horas, todo dia, isso tem um efeito psicológico também. E eu acho que no caso de percussão eles sempre estão tocando em grupo ou carregando o instrumento em grupo e eles têm que se organizar porque estão compartilhando o instrumento. Então eles têm que tocar juntos e cooperar.

Sobre o relato de VÍTOR, de que em seus estudos nos EUA os professores e alunos gostavam de fazer crítica e isso era desmotivador para ele, EMÍLIA teceu um comentário, defendendo a didática das escolas de música dos EUA. Porém, assumiu mais uma vez que é competitiva e detesta perder até em jogos. Em seguida se redimiou de tal comportamento, mas também se justificou dizendo que a competição é inerente ao ser humano. No entanto, gaguejou ao se explicar e acrescentou que a competição que ela defende e viveu é diferente dos demais colegas do grupo focal e mesmo com relação a outras áreas:

EMÍLIA:

Minha experiência dos EUA é que nós temos essa informação de sempre falar uma coisa positiva primeiro... É uma regra... Eu sou incapaz de criticar uma pessoa... Isso é muito geral lá... Eu acho muito estranho que você [VÍTOR] viveu essa experiência... Porque custa muito você ouvir uma coisa negativa... Eu tenho que me elogiar antes de me criticar, eu tenho essa formação (risos de todos). Não é só na música é o jeito do americano... Você precisa procurar as coisas boas.

ENTREVISTADOR:

Tem que começar elogiando...

⁴⁰Instrumento de sopro da sub-família das madeiras.

⁴¹ Os oboístas gastam muito tempo montando ao seu gosto uma pequena palheta dupla, feita de bambu, para depois a colocarem na ponta do instrumento, soprarem e produzirem o som.

EMÍLIA:

E depois destruir!... (risos). Eu acho que a minha situação da competição é um pouco diferente... A competição que eles [os entrevistados] estão falando é mais de se comparar com os outros, de querer coisas negativas. E eu... Eu sou uma pessoa competitiva... Eu tenho dois irmãos e eu sou a caçula. A gente sempre jogava baralho e eu sempre perdia... Eu odeio perder... Eu aprendi a fingir que não importava... Mas eu sei que é uma coisa que eu preciso assumir e gerir... Na escola o feito da competição pra música não... Eu acho que a competição, essa coisa faz parte do caráter humano e é em toda coisa da sociedade que tem competição e todo lugar. E a competição na música é muito diferente que nos outros aspectos da vida humana... Eu acho que às vezes é motivador e eu tento não deixar minha vontade de fazer bem... Ou tirar o melhor na nota... Eu era boa aluna, eu gostava de fazer bem pra fazer bem... A competição era um pouquinho com os outros... Tinha uma outra aluna boa e eu sempre ganhava mais. E eu... Não é a coisa mais importante no mundo, mas era um jeito de... Me animar. Eu não acho que é uma coisa absolutamente positiva em mim. É uma coisa que eu critico muito em mim, essa coisa de competição. Eu acho que não é necessário, você não precisa desse lado competitivo para fazer bem... Eu acho que a competição na música faz parte do caráter humano, faz parte do instinto de sobreviver, faz parte da estrutura da sociedade... É uma coisa que temos que gerir e usar. Se podemos usar por um motivo bom... Se não, não podemos deixar ela nos fazer piores pessoas.

Com relação à questão do medo, colocado pelos professores e como forma de ameaça e motivação para estudar, comentado por VÍTOR, RENATO e o ENTREVISTADOR, EMÍLIA opinou que quando somos criança a relação é diferente e ela tinha o medo, mas tinha a vontade de fazer por fazer também: “Há um medo que remete a uma motivação em você”. Mas o entrevistador insistiu em que a música em si pode ser suficiente como motivação e não precisa da competição ou ameaças. Nesse momento CARLA discordou do entrevistador e concordou com EMÍLIA, que disse que ser competitivo faz parte do ser humano:

ENTREVISTADOR:

Não seria suficiente a música em si ser o elemento mais motivador do que você ter que ser um pouco melhor do que a outra. Não basta, assim, você tocar o que sabe... Não estou falando do ambiente profissional, de ganhar uma vaga numa orquestra... No ambiente educacional, de formação, que ninguém está disputando, em termos, nada... Ali, a formação, que você está aprendendo, que você está tocando pra pessoa... E que você demonstra tocando... Não seja a motivação suficiente? Por que tem que ter a questão de você estar melhor?

EMÍLIA:

Eu não acho que precisa ser o melhor pra ser melhor dos outros [sic]. Eu estou dizendo que na música a coisa mais importante é fazer o melhor, entender o que você quer da música e fazer o melhor... Eu estou dizendo que a competição faz parte da minha personalidade.

RELATORA:

Ela está dizendo que a competição é inerente a ela.

EMÍLIA:

Então, eu preciso gerir isso em minha vida musical e também em minha vida pessoal... No passado esse lado de mim ajudou muito. Também me chateia... Porque eu não gosto de perder... Tem jogos que eu não gosto de jogar com meu esposo porque ele sempre ganha e isso me chateia... Isso eu não acho uma coisa boa em mim.

RELATORA:

Tem momentos que ela [a competição] é nociva demais e tem momentos em que ela é necessária mesmo.

CARLA:

Claro, se a gente não tivesse sido competitiva não teria crescido como músico... Qualquer profissão, na verdade.

EMÍLIA:

Mas eu não diria que faz parte da música, não. Faz parte de nós...

- Análise de EMÍLIA:

O relato de EMÍLIA nessa fase evidencia a gênese de sua motivação na família, como foi dito na primeira etapa, principalmente através da relação com a mãe. A vivência familiar parece que também a auxiliou a criar seus esquemas autorregulatórios para os desafios competitivos do ambiente escolar musical e, assim, manter-se motivada não apenas para a música, mas para vencer a crise de desistência da música expressa na 1ª fase das entrevistas, durante sua adolescência.

O que chama mais a atenção nessa fase é a oscilação com relação a seus pensamentos e sentimentos sobre a questão da competição. Nas duas fases de entrevistas ela afirmou que é uma pessoa competitiva e que tal atitude a motivava para os estudos musicais. Nessa fase ela revela que tal comportamento é tão inerente a ela que não admite perder nem em jogos de brincadeiras. No entanto, ao ser questionada diante do grupo sobre a real validade e

consequências da competição no ambiente de formação musical, EMÍLIA parece refletir sobre o assunto e começou a duvidar, o que podemos observar nos paradoxos criados. Primeiramente ela diz que nos EUA inicialmente se elogia e depois se pode “destruir” o aluno. Tal expressão foi dita em tom de chiste, mas revela um discurso dúbio, pois hora ela diz que nas escolas de música de seu país se tem o hábito de, podemos dizer, primeiro “afagar” para depois se poder “bater”. No grupo ela contou em um contexto de brincadeira, mas podemos entender como um ato falho, no sentido de que tal fala se relaciona com o fato de assumir ser competitiva e, assim, entendemos que ela acredita, no fundo, que a coerção e a competição sejam formas de motivar um aluno e não a cooperação.

Em um segundo momento ela disse que a competição é uma forma de aprimorar seus estudos e não é para “destruir” ou confrontar com o outro. EMÍLIA tentava dizer que ela não concorre com os colegas, pois, isso seria um comportamento dos outros: “A competição era um pouquinho com os outros”. Mas em seguida lembra que tinha uma colega de música que tirava notas boas, no entanto, era sempre ela [EMÍLIA] que tirava notas melhores, como forma de se diferenciar e motivar: “... Tinha uma outra aluna boa e eu sempre ganhava mais. E eu... Não é a coisa mais importante no mundo, mas era um jeito de... Me animar”. Para justificar sua convicta atitude competitiva ela também tentou isolar e proteger a música como objeto independente do ser humano e a competição como inerente a todos. Assim ela expressa seu discurso sobre a competição: “Mas eu não diria que faz parte da música, não... faz parte de nós...”.

Tal análise confirma o que supomos na 1ª fase, de que EMÍLIA gosta de sempre ser a melhor, a vencer, a tirar as melhores notas, seja nos jogos ou na música, como uma forma de se destacar dos demais e, assim, manter a atenção e o afeto que tinha na família. A necessidade de obter atenção pelo destaque de ser a melhor entendemos como forma de manter seus esquemas afetivos autorregulados e, assim, como *sentido* para sua motivação ao aprendizado da música. No entanto, não podemos esquecer que, como analisamos na fase anterior das entrevistas, EMÍLIA já tinha um suporte afetivo-emocional por parte da relação com a mãe e que ela simbolizava nas professoras com aulas particulares. A atenção individualizada e por figuras femininas talvez tenha se constituído o início estrutural de seu processo de ajuste autorregulatório e que ela procurava manter ao se destacar dos colegas e obtendo a atenção dos professores. O propósito, mesmo inconsciente, de se diferenciar dos demais e de qualificar a concorrência no ambiente de ensino musical, constitui para ela uma motivação.

Parece-nos que ela sempre teve uma grande autoestima, desde a infância, delineada já nos laços primários e que a inspirava a competir como os demais para se destacar e receber a atenção das pessoas. A atenção dos professores, por exemplo, pode simbolizar a dos pais e a dos colegas a atenção dos irmãos, como já comentamos na 1ª fase de entrevistas e que agora confirmamos tal análise.

- Relato de CARLA:

O relato de CARLA parece confirmar tudo sobre as relações primárias, quando com 6-7 anos de idade tinha uma atenção especial do pai. Assim como os demais entrevistados, que oscilam entre o que de fato era motivador ou não, ela criticou o pai e seu comportamento, mas depois relatou um amor e agradecimento a ele. Ela lembrou do apoio logístico dado por ele, mas que, por outro lado, era bravo e grosso. Dessa maneira, disse novamente sobre seu sentimento pelo pai, na época, de amor e ódio. Ao contar e se lembrar dessa história CARLA se emocionou e chorou diante do grupo. Em seguida disse que o pai, na época de seu mestrado, foi assistir ao concerto dela em Nova York e confessou ainda que depois que ela fez terapia o entendeu um pouco mais e lhe agradeceu: “... Pois se não fosse por ele eu não teria começado... Após a terapia a relação virou só de amor”:

Meu pai pensou que se eu estudasse um instrumento de sopro iria melhorar minha asma... Meu pai, só como chofer. Ele me levava para todos os cantos... Ele era muito nervoso, mas muito sensível. Ele gostava de cinema, gostava de literatura também... Eu me lembro, quando criança, o meu pai tinha um vídeo com a 1812 [uma obra de Tchaikovsky]... Eu ficava fascinada... Muitos anos depois eu voltei a tocar a 1812... Eu chorei muito, porque me remeteu lá atrás... Minha relação com ele, que era de amor e ódio, hoje é só de amor. Se não fosse o esforço dele de me buscar e levar todo santo dia, eu não sei se teria seguido essa carreira... Ele sentava do meu lado e tinha que estudar uma hora todo santo dia... Eu queria ir pra rua brincar, mas tinha que sentar lá e estudar... Não que ele achasse que eu fosse [me tornasse] musicista, mas que poderia contribuir na minha formação, na formação do caráter. Desde criança meu pai era, assim, preocupado com que os outros vão pensar da nossa família, quê que [sic] os outros vão pensar de mim se eu fizer isso... E eu me espelho no futuro, me vendo com um parceiro, um namorado, um marido e tal... Bom, eu aprendi com os meus pais tudo o que eu não vou fazer... Então, esse lado, a personalidade do meu pai, de preocupar com que os outros estão pensando... Eu detestava, porque eu queria viver minha vida... “foda-se” o que os outros pensam de mim.

Já a mãe, como ela disse na fase anterior das entrevistas, era ausente em sua vida musical. No entanto, ela gostava de pintar quadros, o que fez CARLA despertar para as artes e a sensibilidade:

Por outro lado, ela pintava telas, ela era uma pintora muito talentosa, eu acho... Então, isso me despertou para uma sensibilidade um pouquinho maior pras [sic] artes... Eu gostava de ver ela pintando, escolhendo as cores. Isso foi uma parte bonita da minha infância... Ausente, minha mãe sempre foi muito submissa a meu pai, nunca teve voz ativa... Nunca teve participação oficial, vamos dizer assim, na minha vida musical.

Por outro lado, enfatizou mais uma vez a dureza do pai, as brigas familiares e os ciúmes que tinha do irmão pelos privilégios dados a ele:

O ambiente em casa não era muito bom. Meu pai era muito bravo, muito exigente. Tinha muita briga com minha mãe, depois comigo, meus irmãos. Como meu pai era machista, meu irmão tinha muita liberdade pra sair, pra namorar... E eu não podia fazer nada... Isso me deixou muito revoltada... Eu criei uma raiva, um ódio pelo meu irmão...

Sendo assim, para ela a “parte bonita da infância” e mais motivadora foi com os dois primeiros professores, que ela considerava como avós. O segundo professor/avô a indicou para uma professora mais profissional, que ela considerava como tia, com a qual ela refinou sua técnica, a possibilitou entrar para uma orquestra semiprofissional, a se motivar e decidir definitivamente pela música: “Fui estudando com ela e percebi que era a carreira que eu queria seguir mesmo”. Assim CARLA confirmou sua experiência motivadora com os dois primeiros professores:

CARLA:

A música foi como uma válvula de escape pra mim, porque com as aulas com o maestro da banda eu podia ser criança... Ele era um homem muito bom, muito generoso... Eu chamava ele de “Vovô Bem”... Um velhinho muito carinhoso, muito dócil... Eu podia errar... [segundo professor]: Era outro velhinho muito querido, meu “segundo avô” e de novo foi um momento que eu podia ser criança. Eu passava a manhã toda na casa dele... Chegava cedinho e tomava café com ele... Ficava tocando dueto... Brincando

com as bonecas... Era um momento muito espontâneo... Era um momento, de novo, que eu podia ser criança... Ele notou que eu estava avançando e me passou para uma outra professora.

VÍTOR:

Eu conheci o [segundo professor/avó]. Ele era assim com todo mundo, era impressionante... Ele substitui qualquer membro da família.

ENTREVISTADOR:

Ou pai ou mãe... Pessoas do bem, né!

Como ela disse na 1ª fase, as bandas e orquestras amadoras foram como escola para ela e os músicos, que eram mais velhos, se tornaram seus colegas. Esse ambiente para CARLA era saudável e motivador: “Com 15 anos eu entrei na Orquestra... Me identifiquei muito com o ambiente da Orquestra, com os amigos. Era um ambiente muito rico pra mim”. Já na graduação e mestrado ela percebeu uma situação mais competitiva, mas já estava “blindada” para eventuais confrontos:

... Tem que ter personalidade forte, força, acreditar em si, porque senão não aguenta. Tem que ter autoestima, equilíbrio emocional. Certos momentos derrubam mesmo... Então, quando chegou o lado musical, de estudante, que tem essas intriguinhas... Eu nunca dei a menor pelota... Eu vivo a minha vida do jeito que eu acho moral, ética... A minha liberdade acaba quando eu estou incomodando os outros...

CARLA parecia saber diferenciar as relações de colegas das de amizade. No convívio com a formação musical em orquestra, com os colegas, ela admirava os que tocavam bem, no entanto, não se deixava seduzir por uma amizade se a pessoa não lhe interessava afetivamente:

Se eu estou tocando numa orquestra e vou tocar com uma pessoa que posso não gostar muito, mas que é uma pessoa musicalmente incrível... Naquele momento do ensaio... Eu vou estar em êxtase. Acabou o concerto, ele vai pra casa dele e eu vou pra minha.

Ainda na etapa da graduação, no Brasil, ela notou competição mais entre os professores e não achava ético tal comportamento. Ela contou que durante a graduação fazia aula com dois professores e um não podia saber do outro. Porém, entre os alunos ela achava pertinente a competição e não se importava, da mesma forma que EMÍLIA. No mestrado, nos EUA, disse que o comportamento de seu professor era oposto aos do Brasil, tornando-se mais motivador para ela. No final ela demonstrou o valor que tem a figura de um professor para ela, mas que também tem autoestima diante das críticas dos docentes:

É engraçado porque tem uma competição danada, né, assim, sempre teve, mas o que eu sentia quando, quando... Na faculdade [no Brasil]... Havia uma competição, ainda existe uma competição muito grande entre os professores. E eu não sentia muita ética por parte deles quando eles se criticavam para os alunos. E isso eu nunca senti nos EUA, por exemplo, onde a competição é dez vezes maior... O contrário, meu professor dizia: “vai tocar pra esse, vai fazer *master class* com esse”... Mas ele queria que eu criasse minha própria opinião e meu estilo... A relação entre aluno e professor é muito nítida, muito forte, muito importante. Eu me lembrei de um caso de um festival [festival de música, onde há cursos e apresentações]... Que um professor criticou muito meu som, que eu tinha um som muito pequeno e tal. E não me senti desestimulada, pelo contrário, senti estimulada a provar que ele tava errado e acho que fiz bom papel (risos). Um fato desestimulante pode te estimular... É fazer do limão uma limonada.

Por último, CARLA falou de sua relação com as figuras dos professores, que parece ter um grande valor para ela, principalmente se construiu um afeto por ele, sendo capaz até de defendê-lo:

Mesmo essas intriguinhas entre os professores, eu achava uma coisa tão pequena... Começaram a criticar a técnica do meu professor [do mestrado] e aí eu desci o “cassete”... Porque mexeu com uma pessoa que eu adoro, que eu admiro demais...

- Análise de CARLA:

Entendemos que a motivação inicial e principal para o estudo e aprendizado da música para CARLA surgiu a partir da relação com seu pai, pois, a mãe era ausente e o irmão um rival. Apesar de ambíguo seu relacionamento (amor e ódio) tinha um forte valor moral pelo fato de ser um pai, porém, como carecia de afeto explícito, ela não contava com tal esquema para

ajustar sua motivação, como prescreve a teoria de Piaget. Para assimilar os esquemas afetivos ela teve que relacionar-se com figuras de afeto explícito, como os casos dos dois primeiros professores, que simbolizavam figuras paternas e a tratavam com muito carinho. Assim, as regras morais e de comportamento vinham de seu pai e os ajustes emocionais dos professores/avós.

Através desse caso confirmamos nosso pressuposto de que nas relações primárias encontramos nossa primeira e principal vivência motivacional. Caso não se tenha oportunidade de tais vivências na família, as relações secundárias, que aqui analisamos a partir das pessoas da escola, podem se tornar como segunda oportunidade de ajustar os esquemas psíquicos da motivação. No caso de CARLA, as relações com os primeiros professores e os colegas, que eram pessoas mais velhas da banda e da orquestra amadora, constituíram-se como oportunidade para ajustar seus afetos ausentes na figura do pai. Tal ajuste se constituiu tão estrutural para a entrevistada que ela se sentia “blindada” (termo usado por ela própria) para os desafios seguintes de sua formação musical.

O que CARLA chama de “blindagem” nós nomeamos de autorregulação e foi por essa ferramenta que ela não se desmotivava com os gritos da professora/tia, com a grosseria de um dos professores da graduação e com a competição com os colegas do mestrado. Na graduação, sentiu-se mais incomodada com as atitudes de concorrência e falta de ética entre os professores, mas no mestrado nos EUA, onde havia uma concorrência entre os alunos, ela achava normal.

Entendemos que nesse ponto aparece novamente uma questão de ordem moral, no sentido de que os adultos devem ser exemplo de comportamentos morais, pois, simbolizam os pais, mas como os colegas podem simbolizar os irmãos, tais regras não se aplicam a pessoas da mesma idade ou pares, como Piaget explicita em seus argumentos no livro *O Julgamento moral na criança*. No entanto, parece que um dos pontos principais de sua motivação reside no fato de poder ajustar seus esquemas afetivos e emocionais através das inter-relações, onde se focou mais do que pela própria música como objeto.

Mas CARLA criou seu *sentido* para a motivação ao estudo da música a partir da referência moral e afetiva de pessoas paternas. Com tal esquema psíquico ajustado e regulado conseguiu

se blindar de todas as situações confrontantes em sua formação musical, não aparecendo nenhuma vez em seu relato situação desmotivadora ou de desistência dos estudos musicais.

Dessa forma, parece que o pai foi a figura da gênese de sua motivação. Tal relação se iniciou pelo respeito unilateral, através do qual assimilou os esquemas primários de sua motivação, no entanto, para equilibrá-los, que segundo Piaget, necessita da acomodação, processou-se nas relações com os primeiros professores de música, simbolizados como avós.

- Relato de KÁTIA:

Kátia especificou, nesta etapa, que começou a estudar música aos 7 anos de idade e que era uma escola normal e de música juntas. A disciplina que a mãe lhe impunha era sempre de primeiro estudar e depois brincar. A mãe dizia que estudar em escola que tinha música era mais “chique”: “Escola de música é mais “chique”, sem drogas, violência...”. Depois lembra que o pai trabalhava como mineiro e não se opunha aos estudos: “... Era natural o pai trabalhar... Ele tinha profissão diferente de minha mãe”. Assim, ela confirmou, como na 1ª fase das entrevistas, a ausência do pai e presença da mãe em seus estudos musicais, pois, a mãe era pianista; semelhante ao caso de EVANDRO. Um pouco diferente da 1ª fase, pela primeira vez KÁTIA expôs um pouco de seu afeto pela mãe: “... Eu estudei [música] com minha mãe durante seis anos... Ela me ensinou a disciplina de primeiro estudar, praticar o instrumento e depois brincar... Era como uma grande amiga”. Ela também concordou com os demais entrevistados sobre o apoio dos pais: “Muito importante o apoio da família. Pai e mãe um pouco mais”. O entrevistador voltou para a questão da influência de outras pessoas da família, mas KÁTIA disse que não influenciaram, pois, eram distantes. Surpreendentemente ela revela que uma de suas “motivações” para estudar música era porque fazia parte da cultura do país e também para conseguir documentos e sair de sua terra natal. Deduzimos que tal necessidade se deve ao fato de que no leste europeu, assim como toda Europa, passava e ainda passa por crise econômica, com falta de empregos:

Pra mim, mesma coisa que EVANDRO. Eu morei com meus pais e eles aprovaram minha ida para a escola de música. Minha tia e avó tentavam dar opinião, mas entravam em conflito com meus pais. Para mim o mais importante são os pais, eles que estavam certos... É [sic] mais importante do que dos outros parentes. Meus pais me motivavam também porque estudar música era da cultura do país... Eu estudava por “esporte” e para conseguir

documentos para mudar de país e de vida e meus pais me apoiavam nisso também.

Na escola de música ela lembrou que tinha muita concorrência entre alunos e que sempre estudou onde as matérias, como física, por exemplo, eram juntas com a música. Para ela a competição a motivava praticar mais o instrumento e havia uma exigência quanto a tirar notas boas. Como na 1ª fase das entrevistas, KÁTIA acha normal tal comportamento na escola, não se lembra de colegas desistirem por causa da competição e que a relação com tal comportamento a motivou ao estudo da música. Reafirmou ainda que teve um professor de [instrumento] que foi como um segundo pai para ela e que eram os professores quem estimulavam a competição. Por outro lado, assim como já falamos dos demais entrevistados sobre como o processo de reflexão nessas entrevistas os levou a paradoxos nos discursos, KÁTIA, em consequência da intervenção do entrevistador, admitiu que a competição, no fundo, não é boa, mas voltou a dizer que é normal, a motivava e se conforma com tal comportamento: “Pouco ruim, sem opção, né! [sic]”. Ela conta ainda um caso parecido com que EVANDRO relatou, de que havia um professor “bonzinho” e que sua colega preferiu mudar para um mais “duro” com o objetivo de se motivar mais. EMÍLIA entrou na discussão e a questionou se não seria a dureza do professor que provocava uma competição negativa entre os alunos:

KÁTIA:

Escola de música é mais “chique”, sem drogas, violência... Na escola, eu com 9 anos, já tinha concurso para ver quem era melhor, já tinha concorrência... Eu não tinha opção... Me motivava... Me fazia estudar mais. O professor falava: “você tem 20 pontos, você 19 [outra colega], você [outra colega] 18...”.

ENTREVISTADOR:

É bom ou ruim isso?

KÁTIA:

Pouco ruim, sem opção, né! [sic]

ENTREVISTADOR:

Mas pra você, como você se sente?

KÁTIA:

É normal, normal.

ENTREVISTADOR:

Mas a competição atrapalhou você ou ajudou?

KÁTIA:

Ajudou.

ENTREVISTADOR:

Na escola de música houve alguém, em algum momento, de uma relação sua, que fez um movimento que... Te desmotivou a estudar música?

KÁTIA:

Desmotivaram, não. Sempre concorrência, motivação para estudar mais... Foi bom, normal pra mim. É um aspecto da escola sempre positivo... Fazíamos exames juntos e podíamos avaliar a nós mesmo... Não podia imaginar estudando sozinha... Me ajudou a melhorar.

EMÍLIA:

Você falou que foi sempre positivo. Você acha que foi, talvez, por causa do professor? Que um professor mais duro no mesmo ambiente, talvez pudesse gerar um tipo de competição que seria negativo...

KÁTIA:

Não era uma competição dura, o professor gerou uma competição positiva, de um jeito que ajudou os alunos... Se um professor duro fosse motivador ou desmotivador, tem muito a ver com a personalidade do aluno. Eu conheço um caso de uma amiga que tocava [mesmo instrumento de KÁTIA] com o mesmo professor meu, que era “bonzinho”. E ela mudou, parece que está [sic] com outro professor, que era muito duro, muito exigente, até gritava, até xingava, pedia que ela estudasse até quatro horas na mesma sala... Nessa situação ela floresceu, desenvolveu muito, agora ela toca muito. Então, pra ela foi uma dureza que é [sic] muito bom. Ao mesmo tempo conheci pessoas que não sobreviveram a esse tipo de tratamento e pararam de tocar. Então, eu acho que tá na pessoa, é individual.

Como podemos constatar, antes ela disse que não conhecia ninguém que desistiu da música por causa da competição, porém, na fala acima, revela que havia pessoas que não sobreviveram a dureza de professores que incentivavam a competição. Por outro lado, nesta fase de entrevistas, diferente da anterior, ela se posicionou com um discurso mais afetivo sobre os adultos. Agora falou de uma professora, que não comentou na primeira etapa, que era

carinhosa como a mãe dela e também demonstrou tal emoção com um professor, que KÁTIA simbolizou como pai:

KÁTIA

[uma professora não mencionada na entrevista individual]: Era uma pessoa muito carinhosa, como uma mãe.

ENTREVISTADOR:

Você me disse na entrevista individual que teve um professor que era como um pai para você...

KÁTIA:

Era uma figura mais velha e foi como um pai para mim. Falava sobre música, mas sobre minha vida também... Hoje, quando vou à [cidade natal], encontramos, tomamos vinho e falamos da vida, das relações...

- Análise de KÁTIA:

Do ponto de vista da experiência relacional com a família constatamos a afirmação de KÁTIA quanto ao apoio e motivação dada por sua mãe e a ausência do pai, que como no caso de EVANDRO, ela procurou compensar tal falta nos professores homens. No entanto, agora ela relata um comportamento moralizante por parte da mãe, quando disse no início dessa entrevista em grupo de que a mãe impunha disciplina nos estudos e falava da importância da música. Sendo assim, ela agora demonstra uma clara motivação primária, porém, também embasada com intenções fora do campo estritamente musical, pelo fato de que tanto o pai quanto a mãe apoiavam sua ida para uma escola de música porque era “chique”, não havia violência, não tinha drogas e era uma forma de conseguir documentos para sair do país. Tal posicionamento dela nessa fase de entrevistas nos leva a afirmar o que supomos na análise da 1ª etapa, de que KÁTIA não tinha tanta motivação, no sentido intrínseco, para o estudo e aprendizado da música. Seu interesse pelo ambiente musical estava mais ligado a uma explícita vontade de se inserir socialmente e resolver sua vida financeira, representada na vontade (agora realizada) de sair de um país sem emprego.

No entanto, para continuar seus estudos e atividades musicais, ela, como todo estudante, necessita da motivação no sentido de regular as emoções para as atividades mentais e vice-versa, como Vygotsky expõe em sua ideia de totalidade, expressa nas relações entre as

unidades emocionais e cognitivas. KÁTIA já tinha um suporte moral e emocional dado por sua mãe e uma possibilidade de desenvolver as atividades intelectuais ligadas à música, já na escola normal. Porém, com a entrada na escola específica de música ela teve que lidar com o rigor dos professores, que ambicionavam que seus alunos tirassem notas máximas e as competições geradas pelos próprios docentes. Dessa maneira, como o apoio da mãe foi temporário, ela necessitava de suportes regulatórios para vencer tais desafios e seguir motivada em um ambiente secundário e desafiador, como na escola de música citada por ela.

Entendemos que tal motivação ela encontrou de forma semelhante a EVANDRO, que simbolizava nos professores a ausência do pai e procurava, então, regular seus esquemas afetivos na conformidade com as regras quase militares desses. Já KÁTIA, de forma parecida, procurou nos professores homens e na moral advinda destes, como a obrigação de tirar nota máxima e competir para ser melhor que os outros, uma conformidade com suas regras, no intuito (inconsciente) de se sentir protegida e, assim, regular seus afetos. A dureza e o rigor dos professores de KÁTIA e EVANDRO, ambos de países europeus, parecem simbolizar os pais através da autoridade na moral dos mais velhos e conseqüentemente induzirem-los a uma sensação de segurança e proteção maior. A conformidade com tal situação heterônoma é justificada pelos dois entrevistados quando responsabilizam sempre os alunos por se adaptarem ou não a tal situação, como expôs KÁTIA: “... Tem muito a ver com a personalidade do aluno”. Por último, entendemos que apesar de parecer se interessar e motivarem pelos afetos e morais dos adultos, temos a impressão de que o rigor e dureza destes é mais seguro para eles se motivarem do que o carinho, pois, a afetividade pode demonstrar fraqueza e o rigor uma suposta segurança pela autoridade expressa.

- Relato de RENATO:

RENATO, como os demais, especificou que iniciou seus estudos musicais aos 9 anos de idade em uma banda marcial da escola normal da cidade onde morava com os pais. Revelou que começou como uma brincadeira e acreditava que a família não o via como músico profissional, mas com o apoio dos pais ele passou a levar a sério a atividade. Ele lembrou de que, mais tarde, aos 18 anos de idade os pais mudaram de cidade para ele iniciar a graduação em música:

Meus pais não se opunham, me levavam [nos ensaios] e assistiam às apresentações... Meus pais me levaram para o conservatório. Eu fiz o teste e passei, com 13 anos. Eu morava em [outra cidade] e meu pai me levava uma vez por semana pra [cidade do conservatório] pra fazer as aulas. Era o chofer também, né! [sic]... Aí a gente mudou pra [cidade do conservatório]... Fiz o período do colegial lá e cursando o conservatório. Meus pais me dando super apoio... Não tinha a menor desmotivação... Acabei o conservatório e fui para a [graduação] e lá foram eles atrás também, juntos né! [sic].

Disse ainda, como os demais, que o apoio dos pais é que define a motivação inicial, porque se tem o logístico, o afetivo fica subentendido. Quanto aos outros parentes, da mesma forma que os colegas, disse que não influenciaram em sua motivação. No grupo acontecia uma discussão sobre a diferença entre o apoio dos pais e o da escola, ou seja, entre as relações primárias e as secundárias. Então, ele declarou que nem a escola seria capaz de fornecer a motivação que seus pais lhe deram.

RENATO:

... No caso do VÍTOR e também no meu caso, que meus pais me apoiavam mais do que as pessoas em volta... Pra mim, a questão é se eles aprovam ou não. Porque o apoio que eu sentia, e o VÍTOR também sentia, era todo dos pais. Se eles [os outros parentes] aprovavam ou não... Os pais ficam mais nessa “onda” [sic] de te apoiar emocionalmente pra você acreditar que tomou a direção certa... Eu realmente acho que a escola sem o apoio dos pais é meio complicado...

ENTREVISTADOR:

Esse apoio total [dos pais] foi efetivo e afetivo, e foi logístico também. Do ponto de vista emocional, nos momentos mais difíceis, você se motivou, teve importância o apoio dos seus pais?

RENATO:

Sim. Na prática diária eles não influenciaram muito, como eu falei, mas na motivação pra continuar nesse caminho, foi muito grande. Quando o apoio dos pais chega a ser efetivo, logístico, eu acho que o afetivo já está subentendido. Não creio que tem apoio logístico se o afetivo não existe...

RENATO ainda complementou dizendo que no dia-a-dia é a própria pessoa quem procura sua motivação. Com relação a essa procura que ele relata e que estamos chamando de autorregulação, gerada também pela autonomia, com base nas ideias de Piaget, RENATO

narrou uma experiência diferente dos entrevistados estrangeiros europeus, EVANDRO e KÁTIA, que pensavam como fundamental a disciplina vinda dos pais:

Os meus pais não tinham essa disciplina de estudar pra depois brincar. Eu sempre fui meio livre, assim, pra essa questão de quando estudo, quando brinco: não vou estudar hoje, vou estudar amanhã... Se você depende de seus pais financeiramente... Mas se você já não depende mais, você já não precisa tanto. Eu acho que isso influencia muito: pais, motivação e dinheiro.

A banda marcial da escola normal foi para RENATO sua primeira escola de música. Como relatou na 1ª fase, foi um colega que o apresentou ao maestro da banda, que ele considerava como primeiro professor em uma primeira escola de música e seu grande incentivador no ambiente secundário: “O maestro viu que eu tinha uma determinada facilidade com música e me falou: vai pra um outro lugar, vai estudar num conservatório”. Mais uma vez, como também já fizeram os outros entrevistados, ele entrou em contradição e agora disse que a escola tem uma importância diferente da dos pais, porque ensina a disciplina. No entanto, RENATO mostrou uma radicalização do que o maestro/professor entendia como disciplina e disse ter assustado com seu comportamento: “O maestro era um pouco bravo... Isso começou a gerar um *stress*. Todo erro era, assim, um problema. Então ele tinha, assim... Uns descontroles emocionais que eram bem chatos, assim, atirava coisas...”:

Teve um colega da escola que me apresentou para o maestro da banda marcial... Então, essa motivação eu não tive influência dos meus pais, era uma coisa que veio de mim e da escola. Aí eu acho que a escola tem um papel mais importante na hora de te motivar a ter mais disciplina pra estudar.

Na banda, ele relatou que não havia essa relação “profissional”, como no caso do EVANDRO, e não tinha competição, eram boas relações. Depois lembrou que competiam para mostrar quem era melhor e, assim, poder chamar a atenção das meninas. Havia pessoas mais velhas na banda, que ele chamava de “bandinha”, e isso ajudava porque havia a identificação, as pessoas querendo também tocar aquela peça que os mais velhos já tocavam e querer chegar onde eles já estavam. RENATO acha que essa competição era saudável e que motivava a

todos. Só uma das pessoas mais velhas era crítica ao que eles tocavam, mas era positiva ao mesmo tempo também:

Na banda... Eram crianças e adolescentes, então tinha um interesse, lógico, de ter um destaque com relação às outras pessoas... Apreciação dos outros com você... Aquela coisa de aceitação... Toda criança quer um pouco de aceitação no meio da sociedade... Todo ser humano... Acho que isso era uma grande motivação... Os percussionistas, de um modo geral, são um pouquinho mais unidos do que outros instrumentos, que já são mais... Que geram um pouquinho mais de competição e até essa separação entre as pessoas. Eu, pelo menos a minha história... Sempre jogamos juntos. Lógico que tem um pouquinho de competição, quem toca uma peça mais rápido, mas são coisas saudáveis, não era nada que desmotivava ou não. Os primeiros colegas que eu tive, o círculo musical, foi a bandinha, né! [sic]... Todos eram muito amigos, não tinha ainda essa questão de profissional, quem vai chegar, quem vai ser melhor, e tal... Era uma relação muito boa, todos se gostavam bastante... Mas já tinha aquela competição pra ver quem seria o líder da banda, quem era o melhor trompetista... Tinha essa pequena competição porque quem era o melhor as meninas gostavam mais... Mas todos eram amigos.

Já nas escolas de música formais, começando pelo conservatório, ele reafirmou que foram os professores de instrumento os maiores motivadores para ele e não eram pessoas “duras”, como no caso de alguns entrevistados. Entre os colegas ele relatou a recorrente “competição positiva”, através da qual o mais novo se inspirava no mais velho para se motivar:

No conservatório foi dessa maneira, os professores também nunca, nunca tive professores duros, eram professores, assim, compreensíveis... O professor falou para meu pai: olha, ele precisa de instrumento pra estudar... [sobre a competição]: Acho que motivava sim... Quando eu entrei já tinha [sic] pessoas mais velhas que eu, assim, tocavam muito melhor do que eu, então, além de sermos amigos a gente tinha aquela questão de idealizar aquilo que o outro tá [sic] fazendo, né [sic]. Era muito motivador... Tinha aquela coisa de um tocar aquela peça, então, eles motivavam a gente chegar até eles.

Por outro lado, com relação ao medo provocado pelos professores, no comentário de VÍTOR, RENATO disse que o medo é motivador também, no sentido de estudar para não levar bronca. Sobre a dureza dos professores de EVANDRO, RENATO comentou que ele aceitou o professor porque esse era justo e concordou com CARLA e EMÍLIA, que pensam a

competição como parte integrante do ser humano e nos faz chegar a determinado lugar para melhorar e ter uma meta, como algo que nos move. Ele não se lembra de ter ocorrido competição negativa na escola de música e sua fala provocou uma grande intervenção do restante do grupo quanto à questão do medo. Todos declararam que o medo imposto pelo professor pode ser positivo, com exceção de VÍTOR:

ENTREVISTADOR:

Você falou, assim, que o medo é motivador também?

RENATO:

Acho que o medo sim, né! [sic]. Você acaba estudando pra não errar, pra não levar bronca.

CARLA:

Eu acho também. Tem um medo que é motivador... São dois tipos de medos. Assim como tem a competição saudável e a não saudável, tem um medinho que é saudável.

EMÍLIA:

Quando você toca você está se expondo cada vez... Eu também acho que o medo pode ser ou positivo ou negativo... A música... Era importante para você e você entrou querendo fazer bem e tinha aquele medo do professor, mas também tinha a vontade de fazer bem para você... Ou pode ser como o “Vô Bem” da CARLA, você poderia ter entrado e só brincava... Mesmo com ele você poderia ter vivido um medo de errar, porque era importante para você e não porque ele ia te punir... Entendo que o medo mesmo é difícil, pode ser positivo, mas tem um tipo de medo que vem de nossa vontade de fazer bem... Você está descobrindo a motivação com você.

CARLA:

Como aprender a andar de bicicleta: você tem medo de cair, mas a vontade de andar...

VÍTOR:

... Nessa situação... É uma mistura de motivação com medo... E falar: “vou ter que encontrar com esse cara [o professor de instrumento do conservatório] de novo hoje, cara”. Tinha que ter muita coisa boa pra voltar pras mãos de um cara desses. Eu não me imagino fazendo música e sofrendo ao mesmo tempo... [sobre o medo]: Não sei se a gente pode pensar muito sobre motivação não, sinto muito! Na verdade você não estudou sua música, você estudou sua “fuga” pra não levar “cacetada”... Andar de bicicleta, eu posso ter medo e se eu quiser eu nunca toco numa bicicleta, ela nunca vai me fazer um mal... Agora, todo dia você receber “porrada”... No meio da

música, pra gente, é uma batalha interna muito intensa... Eu mesmo levei 10 anos pra me livrar de um “carma” de um professor que eu tive e que foi o melhor professor da minha vida. Só que eu senti que eu tava no mesmo caminho [no sentido de estar com o mesmo comportamento quando se tornou professor]... É muito difícil isso.

Depois RENATO relatou que na graduação os percussionistas eram muito unidos e quando houve um tratamento diferenciado do professor, que montou um trio de percussão que o envolvia, ocorreu, por parte do professor, uma pressão excessiva de trabalhar em separado e isso gerou desmotivação para ele e ciúme por parte dos outros colegas. Mais uma vez, nesse período, apareceu a figura de um colega mais velho que lhe chamou a atenção:

No grupo de percussão tinha aquela coisa de ver quem vai pegar aquela parte. Então, tinha uma competição saudável. Só lembro de uma pessoa que era mais velha do que a gente e destoava com relação à crítica... Com relação ao que você fazia... Ele ficava debochando um pouquinho... Não me afetava não.

Já no mestrado, ele teve uma crise com o professor específico de percussão e ficava desmotivado quando o docente marcava uma aula e esquecia. No entanto, mudou de expectativa em relação a esse professor e conseguiu superar a desmotivação:

E lá a relação com o professor foi bem diferente, assim, não foi nada motivadora, foi desmotivadora... Eu acho que o aluno se espelha numa disciplina que o professor almeja, ter a mesma disciplina quanto a prática do instrumento, a responsabilidade perante os outros. E era justamente um atraso, sabe, eu me senti muito mais capaz de fazer as coisas, assim, em termos de disciplina do que ele. Então, pra mim era muito desmotivador. Assim, ele era uma ótima fonte artística pra mim, era, assim, uma fonte musical inesgotável... Só que o outro lado era muito ruim. Você imagina, você marca uma aula e o cara esquece... Quer dizer, não era interessante para ele estar ali. Então, isso me desmotivou absurdamente. Teve um semestre que eu quase não estudei percussão.

No final RENATO discursou e teorizou a favor da competição como motivadora, relatando que nunca teve uma experiência negativa com esse aspecto e explicou que seria uma forma de se motivar

RENATO:

A competição não é nada mais do que estabelecer metas, porque você cria uma referência. Por exemplo, aquela pessoa chegou em tal lugar, porque eu vou até aqui, né? Não! Tem que ajudar a desenvolver a determinada atividade que eu tô [sic] exercendo... A competição pra mim é de uma certa maneira boa. Eu também tenho esse “lance” competitivo até comigo mesmo, sabe... De melhorar as minhas metas a cada dia... É uma coisa que me move bastante.

ENTREVISTADOR:

Eu estou querendo saber do lado negativo da competição. Do lado positivo nós já falamos sobre isso. Pra mim analisar a motivação eu tenho que analisar a desmotivação também.

RENATO:

É que eu não me lembro realmente... De uma competição que foi negativa, que desmotivou.

- Análise de RENATO:

Nesse caso reconhecemos que o entrevistado tinha todo o apoio equânime da mãe e do pai e sem diferenciação pelo gênero, como não ocorreu em outros casos. De toda forma ficou explícita a gênese de sua motivação vinda da família, onde até os irmãos eram referências de comportamento moral, mas que ele relatou apenas na 1ª fase. Tal incentivo nos pareceu carregado de afeto, pois, nessa fase de entrevistas ele voltou a se lembrar de que os pais, como eram aposentados, mudavam de cidade para que ele seguisse os estudos musicais e um dos irmãos lhe mostrava e permitia que ele explorasse alguns instrumentos musicais que havia comprado.

Por outro lado, enquanto o pai ou mãe de alguns músicos entrevistados ofereciam apoio logístico, afetivo e mesmo a disciplina de estudo, que incluía regras morais, no caso de RENATO tal disciplina foi transferida totalmente para os professores e suas regras. Como nosso referencial teórico aponta para a necessidade dos afetos e regras morais ao se inter-relacionar e para a pessoa equilibrar sua motivação, no caso do entrevistado, tais normas incluíam a disciplina de estudo e a atitude de não errar, como no caso do maestro/professor da “bandinha”; competição equalizada com cooperação no caso do professor do conservatório; e pressão de trabalho em troca de proteção, no caso do professor da graduação, que montou um trio de percussão, o incluiu e os diferenciou dos demais colegas. No caso do mestrado, o

professor de instrumento foi uma decepção para ele, pois, se sentiu abandonado quando o docente marcava aula e não comparecia, o que divergia frontalmente com o afeto e inclusão do professor da graduação. O sentimento de ausência e abandono propiciado por esse professor do mestrado criou um *sentido* mais forte e desmotivacional para ele do que eventuais dissabores de competições.

No entanto, embora RENATO não relembre nessa fase de entrevistas, na etapa anterior ele relatou o caso de um professor do próprio curso de mestrado, que não era de instrumento e sim de teoria e solfejo, que ele se referenciou afetivamente e musicalmente de forma compensatória à ausência do professor de percussão, não apenas pelo cuidado com que tratava os alunos, mas por ter-lhe ensinado, finalmente, sobre a afinação das notas.

Portanto, o que podemos concluir ainda preliminarmente sobre esse caso é que a questão afetiva, como unidade reguladora das atividades mentais e da motivação, já estava formulada explicitamente para RENATO nas suas vivências primárias. No entanto, para manter tais esquemas emocionais como energia (como dizia Piaget) reguladora e inter-relacionada com as atividades mentais (como dizia Vygotsky) para o estudo da música, ele dependia de regras de comportamento, ou regras morais. Estas ele procurou nos professores, de quem ele assimilou sem vacilar, seja uma atitude de cooperação ou competição. Para RENATO parece que não há um discernimento entre as consequências morais e relacionais de uma cooperação ou uma competição. Entendemos que tal falta de entendimento seja inconsciente e devido à ausência de regras morais primárias e referência destas exclusivamente no ambiente secundário. No caso da escola, ele pôde contar com tais referências como dados pedagógicos para a motivação ao estudo e aprendizado da música, através da vivência concomitante de comportamentos cooperativos e competitivos.

A questão do aprendizado para se regular, ou autorregular, que identificamos em todos os entrevistados, deixou claro e consciente para RENATO que se faz necessária quando disse que é no dia-a-dia que é a própria pessoa quem procura sua motivação. No entanto, diante de aparente autonomia, ele sentia a necessidade da aprovação e autorização dos pais: “Pra mim, a questão é se eles aprovam ou não”. Tal aprovação, além de incluir a questão moral, parece que a dependência financeira também estaria vinculada a tal obediência: “Eu acho que isso influencia muito: pais, motivação e dinheiro”.

Por último, cabe lembrar que para RENATO o *sentido* para sua motivação estava vinculado e dependente dos afetos e das regras morais de pessoas mais velhas, não necessariamente dos pais ou professores, mas irmãos ou colegas, desde que sejam mais velhos do que ele. Mas o *sentido* principal parece se localizar em se manter aceito pelos mais velhos e, dessa forma, justifica sua atitude de estar sempre querendo agradar a estes. Nesse sentido, EMÍLIA realizou uma intervenção na fala de RENATO, que citamos um pouco atrás, dizendo que ele superava o medo do professor pela vontade de tocar bem para si mesmo, no entanto, entendemos que não era para agradar a si, mas sim ao outro.

- Relato do ENTREVISTADOR:

O relato do entrevistador foi realizado durante as sessões de grupo focal e as partes das transcrições aqui apresentadas se referem a esses momentos.

Com relação ao pai, este se posicionava de forma indiferente diante de seus estudos musicais: “Ele comprou uma estante de música pra mim, mas nunca ia me assistir tocando na orquestra jovem durante minha formação... Não se envolvia com meus estudos da música... Tinha a expectativa que eu seguisse outra carreira”. Com relação à mãe, esta o incentivou a estudar violão, mas quando viu que o filho se interessava demais pela música ela se arrependeu, pois, queria outra profissão para ele:

... Levou-me para estudar violão junto com o filho de uma amiga para que eu fizesse amizade e depois tocasse na igreja. Depois que comecei a levar mais a sério e a estudar um instrumento de orquestra ela se arrependeu e disse para um amigo meu que não queria que eu fosse músico... Não assistia aos concertos da orquestra jovem e não se envolvia com meus estudos musicais. Queria que eu fosse médico, engenheiro ou advogado. Quando parei de trabalhar no banco para profissionalizar em música, minha mãe ficou muito triste e convocou até minha tia para me dar uma “dura”.

Portanto, sua família lhe provocou mais desmotivação, no entanto, sentia uma vontade e força pela música que o impulsionava a se autorregular para ter motivação para os estudos. Porém, a falta desse elemento afetivo da família lhe rendeu alguns momentos de fraqueza e quase desistência:

Eu nunca tive apoio de minha família pra estudar música. Só inicial, como se fosse pra estudar um *hobby*. A partir do momento que meus pais viram que eu caminhava pra um interesse maior pela música, a estudar, eles recuaram, já não acharam tão interessante mais. E eu estudava violão e quando fui estudar contrabaixo, que era uma coisa que eles nem conheciam na vida deles... No entanto, eu trabalhava em banco e a partir do momento que parei de trabalhar em banco e comecei a viver só na música, porque eu tocava numa orquestra que tinha uma bolsa, a família se uniu toda contra mim. Inclusive teve uma reunião familiar pedindo pra eu desistir de estudar música, que não ia dar dinheiro, não era uma boa profissão... Não entendiam. Apesar... Além de não ter nenhum músico na família, nenhum artista, o movimento foi contrário. Então, eu não tinha essa fonte pra mim blindar na frente.

O entrevistador começou na música estudando violão aos 16 anos de idade, por incentivo da mãe, para que ele tocasse na igreja. Em um segundo momento o entrevistador disse que sua motivação inicial e principal para o estudo da música veio do convívio afetivo com amigos que gostavam muito de música, por volta de seus 18 anos de idade. No entanto, apesar de algumas zombarias desses colegas com sua falta de jeito musical inicial, ele não se desmotivou para a música:

Sentia-me motivado em ver alguns que tocavam bem o violão... Iniciaram-me na música popular através do violão. A amizade tinha uma relação forte com a música. Montamos um grupo de música popular. Através deles fiquei motivado a aprender música em uma escola. Eles foram um suporte para mim diante da pressão dos familiares para não ser músico... [sobre VÍTOR]: você lá em [cidade natal] conviveu com pessoas de grupo de baile e eles deram um apoio forte para você... Zombavam de mim [tais colegas] quando não conseguia cantar afinado e quando comprei um instrumento que não afinava uma das cordas.

Com base nas palavras do entrevistador, relatando sua experiência com a motivação a partir da família, a relatora comentou que o apoio afetivo realmente veio dos amigos e não da família: “Os amigos é que o motivaram a querer ir além”. O entrevistador falou da importância desse suporte afetivo, pois, o processo de automotivação é muito difícil. E relata que esses são amigos até hoje e que têm uma forte amizade. Quanto à família, ele pagou um preço alto por essa escolha da música, pois, teve que buscar na escola, nos amigos e colegas o apoio que não teve da família. Sem esse apoio o aprendizado fica prejudicado, como declarou.

Ele explicou, por outro lado, que os pais também não tinham referência das possibilidades da música erudita.

Na segunda escola de música, no início de seus estudos e na orquestra jovem, o entrevistador contou sobre a pouca cooperação e a extrema competição:

As dificuldades técnicas com o [instrumento] eram partilhadas e estudávamos juntos algumas vezes. Nas aulas de percepção e solfejo tinha dificuldades e os que sabiam mais gostavam de se diferenciar... Não havia colaboração. Nas atividades com o [instrumento] competiam para ver quem era o melhor e nos recitais esperavam para ver onde os outros errariam. Na orquestra jovem gostavam de eleger quem eram os melhores e os piores. Os melhores tinham as atenções dos demais e os outros eram discriminados. Sentia um desconforto em tocar para os colegas, com medo do julgamento.

Com relação ao primeiro professor de instrumento, da escola citada acima, ele disse que esse se empenhava nas aulas, mas não tinha paciência com os erros dos alunos. Quanto à professora de percepção e teoria, comentou o inverso, que tinha uma paciência extrema. No entanto, estava ainda entendendo o ambiente e iniciando seu processo de motivação:

PROFESSOR DE INSTRUMENTO

Ensinou-me a tocar o [instrumento] até a fase do início da profissionalização. Tinha um gosto inicial em me dar aulas... Recebia-me em sua casa. Era meio grosso durante as aulas e não tinha paciência quando eu errava ou não estudava o suficiente. Eu não gostava quando me forçava a tocar em recitais, pois, não me preparava o suficiente para me expor.

PROFESSORA DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO

Era paciente comigo e me recebia em sua casa para treinar solfejo e ditado. Era respeitosa e carinhosa... Como uma mãe. Comecei a aprender mais de ritmo e a me interessar mais por música erudita através dela.

Com relação aos comentários de VÍTOR, que intimações de professores geram medo e que esse não é motivador, e de RENATO, que pensa poder se tornar motivado pelo medo de levar bronca do próprio professor, o entrevistador opinou que a motivação tem a ver com autoestima, falou também do medo como forma de estudar e de se consistir mais como

resposta para não ser punido. Para o entrevistador, o medo é um estado de alerta e pode ser negativo, muito diferente dos professores da CARLA, que motivavam mais pelo afeto do que pela ameaça. Nesse caso, as relações de afeto elevaram a autoestima dela e a blindaram para futuras ameaças de professores e do ambiente profissional. Então, no caso do entrevistador, ele não teve essa blindagem nem por parte da família e nem por parte do primeiro professor de instrumento. Na graduação contou que se sentia ameaçado por não conseguir dominar a música e o instrumento como os professores e colegas esperavam:

Toda ameaça me gerava medo e desmotivação para o estudo da música. A base e apoio emocional para estudar música estava nos amigos da adolescência, fora do ambiente escolar musical... Mas ou você fazia certo ou errado... Eles [professores] não tinham tanta informação pedagógico-musical e mesmo técnica... Se você não tivesse uma família que ajudasse ou um apoio fora da escola... A escola não ajudava muito... Eu não tinha orientação como estudar... Então, se você não trazia como o professor queria tinha, assim, uma certa exclusão: “Ah! Esse é bom, esse é ruim”. Quem conseguia era bom e quem não conseguia era ruim. Nunca tinha uma avaliação da parte didática do professor, se era boa ou tava ajudando, entende?

Em uma segunda fase ele passou a pagar aulas particulares de instrumento e percepção/solfejo com professores a sua escolha, fora da escola de música. Aí sim, ele já relatou uma atenção especial por parte deles, o que ocasionou na melhora da motivação e, conseqüentemente, de seu aperfeiçoamento musical:

PROFESSOR DE INSTRUMENTO PARTICULAR:

Refinou minha técnica do contrabaixo e me preparou definitivamente para a carreira de músico de orquestra. Tinha muita paciência e era um excelente instrumentista. Motivava-me vê-lo tocando... Recebia-me constantemente em sua casa para aulas particulares e diante de meu esforço, às vezes, não cobrava [o valor em dinheiro]... Tornou-se meu amigo.

PROFESSORA DE PERCEPÇÃO E SOLFEJO:

Através dela resolvi meus problemas com solfejo, afinação e leitura musical. Fazia aulas particulares em sua casa e ela se empenhava em ir às raízes de minhas dificuldades... Foi uma outra mãe [como a professora anterior], mas um pouco mais exigente. Às vezes perdia a paciência comigo e era meio dura.

O entrevistador não entrou em detalhes sobre sua graduação e mestrado em música, pois, considerava mais importante relatar apenas a formação inicial e início da graduação. No final, realizou um resumo de suas motivações e desmotivações para o estudo e aprendizado da música, detalhando as inter-relações. Seu relato provocou intervenções e questionamentos por parte dos entrevistados e da relatora, o que auxiliou a descrever mais um pouco sobre os sujeitos de sua pesquisa:

Então, depois que eu tava [sic] na escola, tava tendo uma relação numa escola que era competitiva. Quem era bom, quem conseguia se dar bem, tinha todos os louvores e a atenção dos professores. Quem não conseguia se dar bem era discriminado. Então, eles não tinham... Os professores não tinham uma orientação didática: é assim que se estuda solfejo, é assim que se estuda instrumento, sabe, eu quase de forma empírica... Era difícil eu ter alguém em casa que me ajudasse pra me apresentar. Então, a minha vida estudantil foi muito difícil, eu não tive essa forma de blindar. Mas eu resisti muito a isso tudo. Eu... As motivações em mim pra continuar estudando. Aí eu fui... Com a bolsa que eu tinha passei a pagar aula particular, depois logo eu fiz concurso na orquestra. Aí eu já tocava numa orquestra jovem, uma orquestra com bolsa. Aí eu já tinha mais dinheiro pra comprar livros. Algo me motivava, apesar... Com muita dureza, sofrendo... Porque eu não tinha apoio... Aí eu fui me motivando e depois, quando entrei pra orquestra profissional paguei outras aulas particulares. Viajava pra outra cidade... Então, algo me motivava. Como você tá [sic] dizendo [EVANDRO], tem muitos atrás de mim, eu tenho que ir na frente... Eu não podia depender da minha família, nem de professores e colegas. Eu tava, de certa forma, órfão... Sozinho... Do ponto de vista afetivo, quem me apoiava, não de forma direta, eram os amigos. Foi através deles, que até hoje são amigos, que tínhamos banda de rock no bairro... Eu resolvi estudar música, na verdade, por causa deles... Mas nenhum é músico hoje... Foi a convivência afetiva com eles que, de certa forma, me blindou, que me motivou a seguir... Era uma blindagem frágil... Aí eu percebo nas análises, nas conversas de todo mundo, nas entrevistas individuais, que a partir do momento que você tem uma... Dentro da sua casa ou se você não tem dentro da sua casa, se você tem uma figura que simboliza uma figura paterna ou materna, que foi o caso da CARLA, que os professores praticamente simbolizaram uma figura masculina de afeto. Porque foi um avô, que de certa forma representa o pai, como ela teve, você consegue uma blindagem muito forte. Porque na infância é onde você tem a formação da chamada psique, sua estrutura emocional formada. Então, é onde se blinda, então, quando você chega numa situação dessa, que a KÁTIA falou aqui, que teve alunos que resistiram a professores mais duros e teve alunos que não resistiram... Eu posso supor que quem não resistiu era porque não tinha essa blindagem dentro de casa.

RELATORA:

A questão de sua idade também, você tinha uma formação, inclusive essa questão da blindagem, mesmo que não apoiar você na música, mas você já tinha tido essa referência anterior...

ENTREVISTADOR:

Qual referência?

RELATORA:

A referência da família, do afeto, que foram estimulando você, mesmo que não fosse pra música, mas foi estimulando e fazendo com que você tivesse uma boa autoestima, independente, depois, de eles não te ajudarem. Porque você já era adulto quando você escolheu a música, então, você já tinha todo um aparato emocional que fez com que você suportasse. No caso, se acontecesse... Esse tipo desmotivação tão forte na infância, que é quando você está se formando, você ainda está muito frágil, talvez a história fosse diferente se não tivesse esse apoio da família e já com professores muito duros, lá na infância ou adolescência, aí talvez essa história de cada um fosse diferente... Exatamente porque quando você escolheu você já tinha toda uma formação emocional, afetiva, você já tinha 20 anos... Você conseguiu suportar a carga, né [sic], então, pra eles seria diferente se tivesse essa carga desmotivadora da família logo no início.

ENTREVISTADOR:

Na minha época... Os professores que eu tive não foram, nesse sentido, “duros, grossos”, mas ou você fazia certo ou errado, não era uma situação de incluir. E também eles não tinham tanta informação pedagógica musical pra... Ou mesmo técnica, tanto de instrumento quanto de percepção, de teoria musical... Se você não tivesse uma família que ajudasse, alguém fora da escola, a escola não ajudava muito... Não tinha orientação como estudar... Então, tinha uma certa exclusão... Quem conseguia era bom, quem não conseguia era ruim. Não tinha uma avaliação da parte didática do professor, se era boa ou não, se tava ajudando ou não... Eu sentia que não afetava só a mim, porque a questão da competição... Eu tô [sic] falando no fundo de motivação, né [sic], mas pegando a questão da competição dentro do ambiente escolar... A questão positiva, pra ser positiva depende da estrutura da pessoa, né [sic], porque cada um se blinda, nós conversamos sobre isso... No sentido de ser colaborativo com os colegas, você faz uma competição que não precisa derrubar... Eu lembro quando eu estudava... A gente era obrigado no final do ano a fazer um recital... O professor falava assim: “Você tem que tocar qualquer coisa”. Às vezes não tava boa a coisa e eu não tava preparado, mas você tinha que se expor de toda forma... Eu senti no ambiente no final do ano, ao invés de ser um ambiente de você celebrar, das pessoas terem espontaneidade pra tocar... Você não podia falar assim: “não tô [sic] me sentindo bem pra tocar, a peça não tá [sic] boa”. Você era obrigado a tocar e o professor incentivava... Ele não tinha uma clareza: “É, a coisa não vai ficar boa”. Porque a escola queria ver todos os alunos lá no palco se apresentando como se fosse um jardim de infância, né [sic]... Quem estava assistindo, além de seus parentes, quer ver uma coisa interessante. Que acontecia? Nesse ambiente eu comecei a perceber que as pessoas que iam assistir, no caso, colegas e professores, iam mais pra fiscalizar como a pessoa tava [sic] tocando. Ou seja, tavam [sic] mais ligados no momento que a pessoa ia errar do que estar lá pra ouvir o que a pessoa pode apresentar. Então, isso em mim começou a gerar... A ser muito desmotivador. Como eu era neófito em música... Comecei a pensar: “Puxa, a música, ao invés de ser uma coisa bonita, positiva, de unir as pessoas, é uma coisa dura, que desune as pessoas...”. Por que isso, né [sic]? Nunca consegui processar isso... Então,

esse ambiente, no sentido da competição negativa, às vezes ele é gerado pelo próprio aluno, mas às vezes pelo descuido de uma orientação pedagógica, da escola mesmo, ou seja, dos professores, né [sic]... E quando vem do professor, que é uma figura muito forte, que é uma relação muito especial, uma relação de confiança e você tem uma expectativa, por ser uma pessoa mais velha você simboliza muito como uma figura paterna ou materna, né [sic]. Então, você espera uma atitude positiva, uma atitude de afeto. E quando não há uma atitude de afeto e você realmente depende daquela pessoa, a pessoa [aluno] fica muito abalada, né [sic]. São os casos de muita gente de... O caso da menina lá [relatada por VÍTOR], excelente musicista, que desistiu, ficou desmotivada. Eu era pra ter desistido... Muitas vezes eu parei de estudar música, porque eu tropecei muitas vezes. Eu não entendia porque que era uma coisa tão dura... Tão negativa. Então, tive que procurar forças paralelas pra prosseguir e continuar estudando. E vi muitos colegas desistindo de estudar música, como ele [EVANDRO] também presenciou... Eu não tive experiência de competição saudável, então, só posso falar da negativa. Mas muita gente teve, muita gente relatou, né?... O EVANDRO no princípio me falou isso [que há competição positiva], mas depois, aqui no grupo ele repensou que pra ele teve um fator negativo.

EVANDRO:

Foi mais negativo do que positivo.

Para concluir essa segunda fase de entrevista cabe relatar os pontos em que os entrevistados reafirmaram, modificaram ou introduziram alguma nova informação diante da experiência de confronto com o relato dos colegas. VÍTOR reafirmou o apoio afetivo dos pais e agora nos fornece mais um sinal da importância da questão moral, expressa pela obediência através desse apoio: "... é pra eles que você batia a continência". Ao reforçar a moral, juntamente com o afeto, entendemos que ele dispunha de possibilidades de regulação dos esquemas mentais, não apenas para o aprendizado, mas para as capacidades autorregulatórias. Na escola de música, além de reafirmar a importância das relações afetivas com os colegas, ele começou a desvelar sobre a relação com o professor de instrumento do conservatório, que entendemos como sua referência do ponto de vista moral e, que mesmo duro e autoritário, se tornava relevante para VÍTOR: "Se eu tivesse que voltar a estudar eu voltava a estudar com ele...". Dessa maneira, comprovamos nossa análise da primeira fase, de que ele procurava simbolizar e criar *sentido* nas figuras dos colegas e professores com base na relação primária, de forma a prolongar o afeto dos pais através dos colegas e ajustar sua conduta moral, iniciada na família e ajustada através do referido professor.

Já para EVANDRO, a parte mais importante do seu relato se refere à revelação sobre a competição na escola de música, depois de confrontado no Grupo Focal. Na primeira fase de

entrevistas ele dizia que a questão da competição, que nomeia por concorrência, era normal e importante para se tornar profissional. Agora, diante da fala de alguns colegas na conversa em grupo, que confessaram como negativo o ambiente competitivo, ele se sentiu à vontade para também revelar que, no fundo, não foi bom para ele: “A competição não era saudável não”. Por outro lado, confirmou que foi a mãe que lhe apoiou afetivamente e a ênfase dada na disciplina materna consistia como único dado moral primário para ele se motivar. Porém, precisava vencer a desmotivação causada pelas competições na escola de música e, dessa forma, procurou se autorregular pelo sentimento de inclusão e pertencimento diante da obediência extrema aos professores, que, como já dissemos, equipara-se a um comportamento militar, simbolizando e resgatando a figura do pai. Tal constatação nos leva a afirmar que EVANDRO teve na escola de música a oportunidade de ajustar seus esquemas afetivos através do sentimento de pertencimento, dado pelos professores, em consequência da moral da obediência militar e fruto de sua atitude de conformidade total com as regras superiores: “Ele [professor] falou: ‘vai embora’... Mas passa cinco minutos, passo água no rosto, no banheiro... Não, ele tem razão, realmente eu não me esforcei bastante”.

No caso de EMÍLIA o mais revelador é sua oscilação de como a questão da competição se tornou ambígua para ela. Na primeira fase de entrevistas ela se confessa competitiva e disse que tal comportamento a motivava. Agora, no Grupo Focal, ela começa afirmando novamente que a questão da competição é natural no ser humano, que a motivava, mas depois relatou sobre seu ímpeto competitivo até em jogos de brincadeira e começa a duvidar da importância dessas atitudes no meio educacional da música: “É uma coisa que eu critico muito em mim essa coisa de competição. Eu acho que não é necessário, você não precisa desse lado competitivo para fazer bem...”. De toda forma, ela reafirmou a importância inicial do afeto e moral de sua família para o estudo da música e como analisamos anteriormente, passa a competir e a querer se mostrar como solista, de maneira a se destacar junto aos colegas e professores e, assim, obter o mesmo reconhecimento que tinha na família. Apesar de passar a duvidar do comportamento competitivo como maneira das pessoas se motivarem, ela encontrou nessa atitude uma forma de autorregular e se motivar para o aprendizado e estudo da música.

No caso de CARLA confirmamos a importância do comportamento moral de seu pai para sua motivação ao estudo e aprendizado da música, assim como, a forma como ela simboliza e compensa a ausência afetiva do pai nos professores de música. No entanto, agora ela revelou

que depois de fazer psicoterapia percebeu o afeto subliminar do pai durante seus estudos musicais, pois, a ausência de afetividade explícita pode não significar falta de afeto. Assim, ela se sentiu agradecida e percebeu a relação com o pai como de amor: “Minha relação com ele, que era de amor e ódio, hoje é só de amor”. Tal constatação nos leva a compreender que as atitudes do pai não eram apenas morais, mas que possuía uma dose de afetividade implícita e que era suficiente para CARLA se auto-regular pelo que ela denominava de “blindagem”. De toda forma, fica claro para nós que os ajustes dos esquemas afetivos ocorreram através das relações com os professores.

Já para KÁTIA percebemos uma espécie de inversão com relação à experiência de CARLA. Antes KÁTIA disse apenas sobre o lado mais afetivo e logístico da mãe para com seus estudos musicais. Agora ela nos contou que sua mãe também lhe impunha disciplina, que entendemos como uma atitude moral: “... Eu estudei [música] com minha mãe durante seis anos... Ela me ensinou a disciplina de primeiro estudar, praticar o instrumento e depois brincar... Era como uma grande amiga”. Então, oposto a CARLA, a figura de apoio familiar era a mãe ao invés do pai e essa explicitava mais afeto do que comportamento moral. Como agora ela relata também sobre alguns preceitos morais por parte da mãe podemos inferir que a figura materna lhe rendeu algumas possibilidades de autorregulação para as atividades musicais. Por outro lado, como os esquemas morais por parte da família foram pouco demonstrados, entendemos que ela vivenciou mais a experiência moral através da obediência e conformidade com as regras da escola de música e dos professores: “Na escola, eu com 9 anos, já tinha concurso para ver quem era melhor, já tinha concorrência... Eu não tinha opção... O professor falava: você tem 20 pontos, você 19 [outra colega], você [outra colega] 18...”. De toda forma, analisamos a autorregulação de KÁTIA em função de suas inter-relações com a família e ajustada na escola de música. A família, por sua parte, a motivou a estudar não em função do aprendizado específico de música, mas para uma mudança social de vida: “Eu estudava por ‘esporte’ e para conseguir documentos para mudar de país e de vida e meus pais me apoiavam nisso também”.

Por último, a fala de RENATO nessa segunda etapa de entrevistas confirma nossa análise anterior de que as afetividades nas relações primárias permitiram sua motivação inicial às atividades musicais. Na ausência de explícitos relatos sobre questões morais advindas da família entendemos que tais esquemas foram ajustados e equilibrados na escola de música, através de regras das pessoas mais velhas, seja por parte do professor ou colega: “Aí eu acho

que a escola tem um papel mais importante na hora de te motivar a ter mais disciplina pra estudar”. O que de novo podemos apontar nessa fase de entrevistas em grupo é que RENATO criou uma dependência também dos esquemas afetivos na escola de música, pois, se motivava apenas com professor ou colega que ele se sentia acolhido: “Toda criança quer um pouco de aceitação no meio da sociedade... Todo ser humano... Acho que isso era uma grande motivação...”.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

As publicações revisadas e apresentadas nesta tese se relacionam à área de educação musical e quando tratam da motivação a abordam indiretamente ou do ponto de vista da psicologia comportamental. Quando se referem à psicologia do desenvolvimento, como em Piaget ou Vygotsky, os autores se focam mais nos aspectos cognitivos do que nos emocionais ou afetivos. Ao tratarem desses últimos pontos, ao contrário de nossa pesquisa, não partem do pressuposto das inter-relações como componente para a regulação dos esquemas afetivos/cognitivos e discutem a questão a partir e unicamente do próprio indivíduo. Embora consideremos o próprio sujeito como responsável pela construção de seus esquemas autorregulatórios, entendemos que ele se constitua como indivíduo formador de sua própria identidade com base principalmente nas relações com os outros. Observamos, assim, uma tendência a analisar a motivação, nos trabalhos revisados, como inerente ao próprio sujeito e desconsiderando o meio social na construção de sua motivação. Por outro lado, a única publicação que se aproxima mais de nossa pesquisa é de Patrícia Kebach (2008), que trata de educação musical para adultos, baseia-se em Piaget e nas inter-relações e, mais especificamente, na importância do processo e atitudes de colaboração. Apesar de se focar nas questões cognitivas ela não perde de vista os aspectos emocionais e afetivos. Dessa forma, a revisão da literatura realizada nos permitiu perceber que nossa pesquisa possui alguns fatores inéditos, como abordar a motivação para o aprendizado da música a partir dos aspectos afetivos ou emocionais e das inter-relações na escola, mas também da família, setor desconsiderado nas publicações levantadas. Outra questão, de certa forma, inédita de nosso trabalho se localiza no fato de que realizamos um recorte bem delimitado sobre os sujeitos e campo de pesquisa, através de músicos de orquestras da área de música erudita, e dissertando sobre o passado deles, quando realizaram a formação musical. Nesse ponto, não encontramos nenhuma pesquisa com tal recorte e pudemos investigar mais especificamente o processo de educação em um setor particular da educação musical através do estudo da motivação.

Ao analisar o processo de ensino e aprendizado da música erudita observamos ainda que a maior parte dos trabalhos revisados tecem críticas ao ensino tradicional, ligado à mentalidade pedagógica dos conservatórios, ao inatismo, ao apriorismo, ao culto ao talento, ao gênio

musical e ao foco no resultado em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem da música. Nesse ponto, lembramos que a pesquisa de Borges (2001) relaciona a falta de motivação com as possíveis inibições em se apresentar em público, devido aos julgamentos e críticas sobre a técnica e a performance por parte de colegas e professores. Nesse aspecto, nossa pesquisa entra em consonância com essas publicações revisadas e podemos entender que nesse aspecto o ensino do tipo conservatorial pode trazer danos à motivação e, por consequência, ao aprendizado da música. Dessa maneira, grande parte das pedagogias modernas musicais citadas e analisadas em nossa pesquisa, assim como nas publicações revisadas, se baseou nas correntes pedagógicas do início do século XX, principalmente no movimento Escola Nova, e se mostraram como facilitadoras da motivação dos estudantes de música erudita.

No entanto, através dos nossos sujeitos de pesquisa, constatamos que as escolas de música eruditas ainda procuram se equilibrar entre os rastros do ensino tradicional e os novos ares das pedagogias modernas. Certamente não criaremos uma dicotomia entre uma concepção tradicional, rotulada de deficiente, contra uma moderna e eficiente. As teorias da educação musical moderna se mostram claramente mais motivacionais, no entanto, faltam ainda mais demonstrações práticas dessas novas concepções para podermos opor uma em detrimento da outra, como comenta a pesquisadora citada Maria Tereza Mendes de Castro (1999), sobre a questão de apenas copiar modelos ditos modernos. O ensino tradicional formou muitos músicos em diversas partes do mundo e tal fato se torna uma evidência prática. Por outro lado, como já comentamos, resta saber a qual custo para o próprio formado e quantos foram alijados do processo de formação musical devido ao caráter excludente de se desejar apenas os gênios musicais e, por consequência, de uma concepção competitiva de ensino, como demonstraram alguns de nossos entrevistados. Tal constatação nos leva a indagar: através da educação musical, mesmo na área erudita, queremos formar músicos profissionais e cidadãos ou estereótipos de gênios musicais? Certamente que para um bom profissional de orquestra não há necessidade de se fazer “gênio musical”. Qual a devida relevância motivacional, portanto, em se tornar um virtuose ou qualquer outro tipo de estereótipo?

De outro lado, provas da ausência prática das concepções modernas nas escolas de música erudita se encontram presentes no relato de nossos entrevistados, que de certa forma se motivavam pela competição, pelas relações de coação, respeito unilateral e heteronomia, mais típicas de uma educação tradicional. Entendemos que mesmo os entrevistados mais jovens,

com cerca de 25 anos de idade na época da coleta desses dados, passaram por escolas de cunho ainda tradicional, sob a influência das mentalidades dos conservatórios do século XIX. Os aspectos desmotivacionais, mesmo não permanentes, que experimentaram e relataram nesses ambientes entendemos como compensados pelas inter-relações familiares, que no plano primário auxiliaram na regulação afetiva para o sentimento de pertencimento, e assim, os músicos entrevistados puderam se adaptar aos comportamentos de competição e coação, explícitos nas relações entre as pessoas de escola de música erudita.

Nos casos em que os entrevistados, e mesmo o entrevistador, demonstraram ausência de regulação afetiva através das relações primárias, os colegas ou professores da escola de música se tornaram uma segunda oportunidade para tal experiência. Na falta ainda de encontrar pessoas que simbolizassem as figuras primárias para seus ajustes afetivos, os músicos demonstraram falta de motivação, que era superada e compensada por relações afetivas fora da família ou escola, por possibilidade de sair do país ou mudar de vida através da música e principalmente como forma de agradar às pessoas mais velhas através de comportamentos morais, fundamentalmente pela obediência às regras dos adultos. Tal obediência nos pareceu uma forma de resgatar ou criar um laço afetivo com os mais velhos para se sentirem pertencentes, protegidos e motivados, seja na família, escola de música ou nos outros espaços sociais.

A vivência durante o período de formação musical, depois profissional em orquestras e, por último, como educador musical do entrevistador principal desta pesquisa, já possibilitava levantar suspeitas com relação não apenas à importância das inter-relações para a motivação, mas um foco nesse aspecto em detrimento da própria música como objeto de aprendizado. Kebach e Silveira (2009), por exemplo, ao discutirem sobre pedagogia da música e apreciação musical, apresentam a questão do desejo na criança, que inicialmente se limita ao alimento do seio materno e depois ao objeto conector, que é o seio, que se torna mais importante que o próprio alimento. Ou seja, de forma metafórica podemos entender que o alimento seria a música como objeto estético e o seio, que pertence a uma pessoa, a uma parte da pessoa, seria o outro. Dessa forma o outro se constitui mais importante, figura de sentido e motivador para o aprendizado da música. Dizem as autoras:

O desejo passa a não poder ser saciado, por exemplo, unicamente pelo alimento. Ele constitui uma relação de demanda com o objeto de sucção, o seio... esse objeto se torna mais precioso que o alimento. Ele passa a ser condição absoluta de sua existência, enquanto sujeito do desejo... Essa operação tem a ver com a relação entre a mãe e o bebê, isto é, quando a mãe localiza no bebê ponto de inspiração para seu maravilhamento. Da mesma forma podemos pensar que aquele que ouve uma música (o fruidor) pode retornar à situação de alguém que se vê como inspirador de outrem. Quando o sujeito vê-se diante de um músico que endereça sua produção a ele, necessariamente vê-se como um outro que interessa. É um outro que tem lugar para o músico. Faz-lhe alguma falta. Essa, por sua vez, não é uma falta qualquer, na medida em que o músico lhe oferece nada mais nada menos que sua própria produção, portanto algo a respeito dele mesmo ao ouvinte. Assim, o apreciador pode comemorar sua posição enquanto objeto do desejo (KEBACH; SILVEIRA, 2009, p. 151-153).

Assim, do ponto de vista da importância do outro como motivador, entendemos como fundamental os relatos sobre a questão da obediência moral para realizar os ajustes afetivos e conseqüentemente também os mentais para as atividades de aprendizado da música. Nesse ponto, nos foi fundamental o suporte da obra de Piaget, *O Julgamento moral na criança*, que nos auxiliou também na construção de uma definição de *motivação* através da questão do *interesse*, associado às questões afetivas e morais. O autor fala do interesse e o interpretamos como componente da motivação, que é uma energia de ordem emocional que regula as atividades cognitivas, como as de aprendizado, mas apenas quando as questões morais estão em jogo. Ele diz ainda que pessoas da sociedade podem simbolizar as da família e, desta forma, ajustar os esquemas afetivos. As concepções de Vygotsky também contribuíram para amadurecimento dessa definição, que acreditamos vinculada ao *sentido* que cada inter-relação realiza para cada sujeito, de forma particular e inconsciente. Portanto, entendemos a *motivação* como uma energia emocional que se origina de um processo de autorregulação, possível apenas quando os esquemas afetivos e morais se encontram correlacionados e ajustados pelas inter-relações para, assim, regular as atividades mentais dirigidas ao aprendizado.

O que nomeamos como os “outros” e “mediadores”, considerados também como conteúdos de análise, são as pessoas da família (pai, mãe e irmãos) e da escola (colegas e professores) com os quais os entrevistados se inter-relacionaram no decorrer da formação musical. A família foi considerada como círculo de relação primária pelo fato de os componentes se constituírem não apenas como as primeiras figuras de afeto, mas também de descentração,

que permitem as primeiras atividades pensantes dos sujeitos. A moral dos agentes da família, principalmente dos pais, configura-se também como fundamental componente da construção do indivíduo e sua motivação pelo fato de se caracterizar como primeira referência de regras morais e sociais, assim como, no auxílio primário dos ajustes afetivos para também as primeiras atividades mentais. No caso específico da relação da família com os estudos musicais dos filhos e circunscrita fora do espaço físico da escola de música, a consideramos como um elemento importante de se investigar devido ao fato de que é na infância que as atividades musicais normalmente são oferecidas pelos membros familiares, que lhe dão ou não apoio logístico, ou os filhos procuram a aprovação pelos pais, caso parta deles a iniciativa. Já a escola de música tem nos professores uma forma dos alunos simbolizarem os pais e os colegas simbolizarem os irmãos, para que possam prolongar uma experiência positiva e afetiva da família, ou uma segunda oportunidade para ajustar seus afetos, caso ocorra uma experiência negativa ou ausência da família com relação aos estudos musicais do indivíduo.

Diante de tais constatações, entendemos que o “outro” ou os “outros” se constituíram o principal elemento para possibilidades motivadoras ao aprendizado da música dos sujeitos entrevistados, mais do que a própria música como objeto estético. Porém, detalharemos ainda esses pontos, conectados com as inter-relações, nos quais entendemos como estruturantes e, assim, como de conteúdo e que nos serviu de análise da motivação para os estudantes de música erudita, com o objetivo de se tornarem músicos de orquestra:

4.1 A motivação através das inter-relações na família e na escola

No caso da família do entrevistado VÍTOR, por exemplo, ele teve a iniciativa de estudar música popular em um primeiro momento e seu pai o apoiava e chegava mesmo a tocar violão junto dele, assim como, a comprar um instrumento musical para o filho. Em um segundo momento VÍTOR decidiu mudar de cidade para estudar música erudita em um conservatório e os pais o apoiaram, apesar de lamentarem que o filho não tenha completado os estudos normais e também por não poderem dispor de muito dinheiro para custear seus estudos musicais. De toda forma, ele já tinha uma permissão da família, além de apoio logístico, afetivo e uma referência moral. Com esses elementos ele pôde construir sua própria

autorregulação e se manter motivado para o estudo da música. Nas escolas de música VÍTOR procurou prolongar sua experiência afetiva e moral apreendida da família através de pessoas mais velhas, como professores e colegas. No entanto, encontrou-se com colegas que rompiam possibilidades afetivas e competiam com ele, assim como, um professor em específico que era autoritário, rigoroso e se mostrava frio na inter-relação. Dessa forma, VÍTOR procurou prolongar a experiência das relações com os pais e a compensar a falta de afetividade de alguns colegas e do professor com uma relação de amizade com outros colegas e outros professores para se manter motivado.

Com relação à família de EVANDRO, ele relatou apoio afetivo, logístico e moral da mãe, que foram suficientes para o início dos seus estudos musicais. Porém, como a intensidade desses apoios nos pareceu circunstancial, ele necessitava ainda manter uma referência com a figura do pai ausente para ajustar seus esquemas afetivos e morais para se sentir motivado. Então, sua experiência nas escolas de música se focou em simbolizar nos professores a figura militar e ausente do pai, através da aceitação passiva das atitudes autoritárias e impositivas desses professores relatados, para poder vivenciar uma referência moral para sua autorregulação e consequente motivação. No entanto, por suas palavras, faltaram relatos de vivências afetivas com relação aos professores e colegas, o que nos leva a entender que tal aspecto não estava devidamente ajustado durante seu processo de formação musical e, assim, ele teve dificuldades de se autorregular para a motivação.

Para EMÍLIA sua família foi a base de todos seus processos de ajustes e regulações. Focada na figura da mãe, que lhe deu todas as referências afetivas, morais e logísticas, ela necessitava apenas de encontrar um ambiente e relações que mantivessem e sustentassem as experiências primárias para se sentir motivada. Quando se deparou com aulas de música coletivas e um professor homem ela se desmotivava. Então, procurava junto com a mãe aulas individuais e com mulheres como forma de simbolizar a importância da própria mãe, que lhe dava uma atenção especial e individualizada. Na relação com os colegas EMÍLIA procurava na competição entre eles uma forma de se destacar para manter a atenção dos mesmos, mas também a dos professores e, assim, prolongar e repetir a vivência afetiva que teve na família como forma de se motivar.

Já CARLA relatou primeiramente vários problemas para se relacionar afetivamente com a família. No entanto, seu pai foi quem lhe ofereceu a música como possibilidade de melhorar

sua asma, através de um instrumento de sopro, e para construir o que ela chamou de caráter. Embora a afetividade não tenha sido demonstrada pelo pai em um primeiro momento, o apoio logístico e a referência moral foram explícitas e suficientes para que ela iniciasse os estudos musicais. Com a ausência de vivências afetivas com todos os membros da família, CARLA procurou se relacionar afetivamente com todos os professores de música como forma de compensar tal falta e, assim, ajustar seus afetos para se sentir motivada. A prioridade em se relacionar com professores e homens se tornou uma forma de simbolizar a figura do pai, que tinha em sua memória apenas aspectos morais, mas fundamentais para sua motivação. Dessa forma, a aproximação afetiva com os docentes era uma maneira de integrar o elemento afetivo ao moral para seus ajustes e autorregulação.

KÁTIA, por sua vez, tinha apenas a presença circunstancial, porém, afetiva e logística da mãe, que lhe propiciou o início dos estudos musicais. Sobre a família ela relatou ainda a ausência do pai e uma relação ruim com a irmã. No entanto, não encontramos nenhuma necessidade de resgate da figura do pai através de sua fala, como no caso de EVANDRO. Como na segunda fase de entrevistas ela havia revelado que tanto a mãe quanto o pai consideravam conveniente que ela estudasse música para conseguir documentos e sair do país, podemos entender que essa foi sua referência moral, mas também prática, para se sentir motivada com a música. Nas escolas de música ela procurou compensar e ajustar a falta de uma experiência afetiva primária através de professores e nos revelou raros momentos com relação aos colegas. Assim, a pouca motivação que tinha estava baseada em se ajustar ao modelo pedagógico da competição para se adaptar ao ambiente da escola de música, como a se mudar do país em crise, que entendemos como uma questão prático/funcional, mas também moral da família. Através desse ponto entendemos que ela também teve dificuldades para se sentir motivada.

Para RENATO os pais e irmãos eram referência de afetividade, no entanto, expressa mais nos apoios logísticos, pois, mudaram de cidade algumas vezes junto com o filho para que ele estudasse música. Esse apoio familiar, mesmo de ordem mais logística, se tornou o suficiente para ele se motivar inicialmente para a música. Como observamos mais aspectos no apoio prático e afetivo por parte dos familiares, entendemos que a questão moral necessitava ser vivenciada para ele ajustar o processo de sua autorregulação. Dessa maneira, ele se relacionava com os colegas mais velhos e professores de forma a agradá-los através da obediência às suas regras. No entanto, para RENATO tal obediência se efetivava a partir do

momento em que ocorria uma troca afetiva, porque para ele, de acordo com suas experiências primárias, as questões morais apenas faziam *sentido*, de fato, se estivessem juntas às afetivas. Os episódios relatados com professores com os quais ele se desmotivou revelam falta de confiança pela ausência de troca afetiva. De toda forma, o círculo secundário serviu como forma de motivação mais pelos ajustes morais.

4.2 Motivação por relações heterônomas e respeito unilateral

Entendemos que as relações heterônomas, o respeito unilateral, a coação e a emulação propiciam comportamentos egocêntricos e infantilizados, que podem dificultar os esquemas cognitivos para o aprendizado. Porém, nossos entrevistados demonstraram se motivar e exercer as atividades de aprendizado da música mesmo sob tais condições. Como podemos, então, explicar esse fenômeno que, de certa forma, vai contra os pressupostos de Piaget?

Primeiramente compreendemos que, em se tratando de psicologia, não se deva ser tão mecanicista, categórico e afirmativo. Então, as experiências de autonomia, colaboração e respeito mútuo possibilitam as atividades mentais/cognitivas e não necessariamente tais tipos de inter-relações formem pessoas mais motivadas e capazes, mas que favorecem e criam possibilidades. Por outro lado, as pedagogias musicais modernas demonstram que autonomia, colaboração e respeito mútuo formam, sim, sujeitos mais ativos, maduros e motivados. Resta, então, perguntar: que perfil é esse de alunos que aprenderam música em um ambiente aparentemente desestimulante? Provavelmente são pessoas que se motivaram pela adaptação a obediência, respeito unilateral, coação e competição como forma de se sentirem incluídos e pertencentes a um meio social, como demonstra nossos entrevistados. Talvez seja também uma maneira de prolongar as experiências com os familiares na escola, através de uma expectativa de trocas afetivas por cumprimento de deveres morais. Ou uma forma de criar uma oportunidade de relações afetivas ou morais, caso não tenha experimentado na família. Porém, resta ainda uma questão: por que tal comportamento se torna tão típico em espaços de educação musical erudita? Como já descrevemos a tradição pedagógica dos conservatórios, através dos professores e alunos, tende a acolher os obedientes a regra primeira, que é se tornar virtuoso, solista e gênio musical e por outro lado, a desconsiderar o não talentoso e a puni-lo com o rótulo de “pessoa não musical”, ou seja, como não capaz de pertencer ao grupo.

Pelo relato dos entrevistados e pela vivência do pesquisador nesse meio, fica evidente que a adoção de tal modelo de escola simboliza um procedimento familiar, ou seja, os professores tendem a representar os pais e os colegas os irmãos, em atitudes de exclusão ou acolhimento conforme o aluno obedeça ou não as regras escolares.

Tal concepção, que agora não podemos afirmar como necessariamente pedagógica, em se mostrar como virtuoso, solista e gênio musical demonstra a ânsia maior pelos resultados em detrimento do processo de ensino e aprendizado, que certamente leva o ambiente a se tornar mais do que competitivo e a configurar-se como emulativo. O foco na formação de um estereótipo de músico que encante as plateias está mais em conforme com uma necessidade de agradar ao outro para se sentir desejado, como comentamos atrás. Assim sendo, a busca exclusiva pela música como objeto de aprendizado, o que não exclui a relação com os outros, costuma ficar em segundo plano ou como “pano de fundo”, pois pertence mais ao processo de apropriação e entendimento da linguagem musical e de seu conteúdo estético, o que pode tirar de cena o sujeito desejante e carente.

Dessa forma, uma das principais observações, com base nessas entrevistas, é que o perfil do estudante de música erudita de orquestra tende a uma obediência à moral dos mais velhos, tanto da família quanto da escola de música, para se sentirem motivados, como o entrevistado VÍTOR demonstra na frase que representava os colegas de conservatório: “Mas dentro da sala de aula tinha o maior respeito pelo professor”. Essa obediência pode se caracterizar como uma forma de sentimento de pertencimento e proteção e, assim, como componente afetivo para regular as atividades mentais para o aprendizado da música. Primeiramente entendemos tal obediência como de *sentido* para os músicos na primeira fase de entrevistas, pois, cada um revelou particularidades tanto na família quanto na escola de música com relação a essa questão. Como na segunda fase tal fato se confirmou entre todos os entrevistados, entendemos que a obediência às regras morais dos mais velhos se tornou também um *significado*, e não mais um *sentido*, que marca o perfil desses estudantes. Cabe lembrar que, de acordo com o que explanamos a respeito das ideias de Vygotsky, o *significado* é uma unidade não mais pessoal, particular e inconsciente de um indivíduo, mas já compartilhado social e conscientemente.

Então, outro dado importante é que mesmo obedientes à moral dos mais velhos todos tiveram que criar conscientemente ou inconscientemente uma forma de autorregulação de seus

esquemas afetivos/cognitivos para se adaptarem a uma falta de apoio na família ou escola e, assim, compensarem tais ausências e ajustarem sua motivação, visto que apenas uma minoria consegue cumprir com a expectativa do meio musical de se tornarem virtuosos e gênios musicais.

Quando VÍTOR, por exemplo, sentiu-se desmotivado em função de um colega mais velho que queria competir e pelo professor autoritário e sem afetividade ele procurou se ajustar com base na moral e apoio de seus pais, nas relações de amizade com alguns colegas mais velhos e em outros professores também mais velhos. Cabe notar, nesse aspecto, a relevância afetiva e moral que ele dava às figuras mais velhas. Já EVANDRO tinha apenas o afeto e apoio inicial da mãe, mas se ressentia da ausência do pai. Na escola havia competitividade, concorrência e a moral dos professores. Então, ele procurou compensar o rigor quase militar das atitudes dos professores, que eram mais velhos, como uma forma de simbolizar e resgatar a moral, as regras e a presença do pai. EMÍLIA tinha todos os afetos e comportamentos morais desde pequena na própria família, principalmente através da mãe. O que ela procurava era não necessariamente uma compensação, mas uma forma de manter e prolongar a atenção e inclusão que tinha na família através dos professores homens mais velhos e se fazendo notar entre os alunos (competição), para se manter motivada. No caso de CARLA não havia uma afetividade explícita na família, apenas o apoio e moral inicial do pai, que somente mais tarde ela sentiu como uma relação de amor. Então, ela procurou compensar a falta de afetividade nas relações explicitamente afetivas com os professores mais velhos (simbolizando também avós e tios), nunca com um colega, que poderia simbolizar o irmão ou uma pessoa mais nova, que seria um par e não um diferente e mais velho. Já para KÁTIA a afetividade na família, através da mãe, se revelou apenas no grupo focal, mas que foi suficiente para ela iniciar os estudos musicais. Faltavam os ajustes de ordem moral, que ela compensava nas regras dos professores homens mais velhos, simbolizando o pai, devido à ausência de tal figura paterna na relação como seus estudos da música, mas nunca com os pares. Por último, RENATO tinha todo apoio emocional e logístico dos pais e irmãos, no entanto, faltavam referências morais, que ele compensava pela obediência às regras dos professores e colegas mais velhos. Como queria manter e prolongar o acolhimento afetivo da família ele procurava agradar ao pai e estendia tal comportamento para os professores e colegas mais velhos de forma a se sentir acolhido, como na família.

4.3 Motivação pelas relações de afeto e morais específicas dos pais

Entendidas como círculo e experiência primária, as relações específicas com os pais se configuraram como suporte fundamental para a motivação inicial ao estudo da música dos entrevistados. Observamos que não apenas a questão do afeto familiar era a mola propulsora ou energia para as atividades mentais motivadas, mas o fator moral. No entanto, esses dois pontos se mostravam explícitos ou implícitos. Relações aparentemente duras, que todos demonstraram através de um familiar ou professor, podem se configurar como de afeto e referência moral também, pois “afetam” as pessoas envolvidas. Por estranho que pareça, os entrevistados mostraram uma carência pela autoridade de um mando adulto para se sentirem motivados para as atividades de estudo e aprendizado da música, como no exemplo desse relato de CARLA: “... A minha mãe sempre foi submissa, né? [sic]. Quando ela percebia que era um domingo e a gente não queria estudar, queria ir para a rua brincar... Ela não fazia absolutamente nada! (risos). Então ela falava: “vai que teu pai tá chamando!”.

No entanto, o que tornam as relações fundamentais para a motivação é uma associação com a atividade musical e advindas especificamente do pai ou da mãe, como lembra a entrevistada KÁTIA: “Muito importante o apoio da família. Pai e mãe um pouco mais”. Nesse sentido, as convivências com os irmãos, observadas nos relatos, mostraram-se como de segunda ordem para a questão da motivação, embora não desconsideradas. Entendemos que como os genitores são as primeiras pessoas com quem nos descentramos de nossas atividades egocêntricas, foram também as que criaram *sentido* para que os entrevistados tivessem uma atividade cognitiva motivada e a música se tornou uma oportunidade para que eles vivessem tal experiência.

No entanto, cada um teve uma experiência diferente do ponto de vista do afeto e da moral com os pais, ou seja, a presença maior ou menor de um dos genitores. Assim, o pai ou a mãe era a pessoa de *sentido* para que o estudante também o simbolizasse em outras pessoas para se manter motivado. VÍTOR, por exemplo, nos relatou uma presença afetiva e moral dos pais, mas com um peso maior na relação com o pai. EVANDRO falou da presença afetiva da mãe e da moral do pai, mesmo ausente. EMÍLIA nos disse da presença afetiva e moral maior da mãe. CARLA nos fala mais da presença moral do pai, mas que depois entendemos como

afetiva também. KÁTIA falou da moral e afeto da mãe e ausência do pai. Por fim, RENATO comentou mais sobre o pai, a quem queria agradecer.

4.4 Motivação pelas relações de afeto e morais na escola

As relações com os professores e colegas da escola de música, como havíamos dito, pode se tornar uma segunda oportunidade para os estudantes se motivarem. Assim como no caso da família, na escola as inter-relações estão impregnadas de afetos, que podem conter afetividades, mas também desafetos e sempre regras morais. Nesse caso, a interdependência desses dois esquemas ou unidades continua a atuar de forma a ajustar, adaptar, prolongar ou mesmo compensar ausências das experiências do círculo primário no secundário, como no caso de CARLA, em que o segundo professor/avô permitia que ela brincasse com bonecas em alguns momentos das aulas; ao contrário do pai que não a deixava brincar e queria que ela apenas estudasse. Caso haja uma ausência de apoio afetivo e moral através dos pais, os professores/professoras e colegas podem simbolizar as pessoas da família e, assim, o estudante terá uma chance de ajustar, adaptar ou prolongar um sentimento que pode se tornar uma energia motivacional, como demonstrado nas entrevistas.

Observamos também que esses ajustes afetivos acabam se tornando mais portadores de *sentidos* do que a própria música como atividade e objeto, como já comentamos. Novamente no exemplo de CARLA comprovamos a preponderância da necessidade dos ajustes afetivos sobre a própria música: “A música foi como uma válvula de escape pra mim, porque com as aulas com o maestro da banda eu podia ser criança...”.

Há pouco relatamos nossa observação de que os irmãos tiveram um papel secundário, porém não menor, na motivação e dessa forma poderiam se constituir como pessoas de menor simbolização através dos colegas. Apesar do caso de RENATO, que nos disse da importância dos irmãos para sua motivação e, assim, entendermos que os colegas mais velhos representariam os irmãos, compreendemos agora que no caso dos demais os colegas mais velhos citados estariam, na verdade, simbolizando os pais. VÍTOR e EVANDRO, por exemplo, sempre mencionavam colegas homens mais velhos nos quais se referenciavam como modelos a seguir ou amizade a se constituir. VÍTOR queria prolongar a experiências

afetivas com o pai, que lhe dava mais apoio, através dos colegas e EVANDRO necessitava compensar a ausência afetiva e moral do pai quando se mirava nos exemplos dos colegas mais velhos.

Portanto, as inter-relações com professores e colegas mais velhos da escola de música podem se caracterizar como uma forma de motivação, desde que se constituam em uma oportunidade para os ajustes afetivos/emocionais e morais.

4.5 Motivação (e desmotivação) pela competição relacionada à questão da performance musical

No começo da pesquisa pressupunhamos que a competição na escola de música era um elemento de ordem comportamental extremamente desmotivante pelo fato de se originar do modelo pedagógico dos conservatórios e possuidora de um caráter emulativo. No entanto, ficou claro que em alguns casos dessa pesquisa a competição era uma forma de se destacar dos demais para prolongar a atenção que tinham na família, compensarem a ausência de atenção primária e mesmo se tornar aceito pelos outros, como demonstra a fala de RENATO:

Na banda... Eram crianças e adolescentes, então tinha um interesse, lógico, de ter um destaque com relação às outras pessoas... Apreciação dos outros com você... Aquela coisa de aceitação... Toda criança quer um pouco de aceitação no meio da sociedade... Todo ser humano... Acho que isso era uma grande motivação...

De toda forma, a situação competitiva se apresentava não apenas no dia-a-dia do convívio escolar, mas nos momentos da performance musical, através dos recitais, provas ou concursos. Nesse sentido, a música, um pouco diferente de outras atividades de aprendizado, tem uma possibilidade de sedução do outro, porque, além de lidar com elementos estéticos, que supõe encantar as pessoas por lidar com o *belo* ou a *beleza*, ela posiciona o ainda estudante na condição de artista intérprete de tais elementos e essa postura pode lhe conferir um poder, mesmo que ilusório. A questão é que o aluno não tem no momento muita consciência e domínio desse poder, então acaba por se distanciar do papel apenas de intérprete

para se mostrar dono de uma habilidade especial e pretendendo, assim, obter a atenção dos demais para se sentir pertencente a um grupo ou comunidade. Apesar do sentimento de pertencimento se constituir o objetivo implícito, a competição se tornou um elemento propiciador de uma motivação real no caso de alguns entrevistados.

A competição no meio escolar da música erudita normalmente vem das regras dos professores e da mentalidade pedagógica que retribui um valor social à pessoa de acordo com suas habilidades e capacidades performáticas. Como mencionamos na teoria de Piaget, uma das consequências de atitudes retributivas por parte de um adulto é a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre pares. O favorecimento de uma criança em detrimento de outra pode incentivar essa outra a competir com a que teve retribuição para ganhar os mesmos elogios. O elogio pode se tornar uma ilusão por parte do desfavorecido e expressar também a necessidade de proteção, por reação ao sentimento de ciúme ou mesmo como vingança pela injustiça percebida. Caso não receba o elogio fantasiado a criança pode partir para atitudes de delação e levar o ambiente familiar ou escolar ao individualismo. A emulação e o individualismo em ambientes educacionais decorrem de práticas pedagógicas baseadas apenas em testes e notas, produzindo estereótipos do bom e do mau aluno, ou quando a retribuição desigual se sobrepõe à distribuição mais equitativa de prêmios e elogios.

A competição, portanto, é uma questão que merece estudo aprofundado e cabe à outra pesquisa realizá-lo o que poderá, futuramente, se tornar uma continuidade dessa investigação.

No entanto, ficou evidente que pode revelar um aspecto motivacional se o estudante já obtiver uma espécie de “blindagem” e que é normalmente adquirida nas relações primárias, como no caso de EMÍLIA e CARLA. Estas tiveram de maneira prolongada e intensa o apoio afetivo e moral dos pais. Por outro lado, a competição pode se mostrar desmotivacional em casos onde os pais não acompanharam tão de perto os estudos musicais dos filhos e mais ainda em situações em que a família se mostrou contrária a essa atividade do filho. Mesmo que a escola imponha a competição como um elemento pedagógico e o próprio estudante aceite tal condição, ela pode se constituir como danosa, como no caso de EVANDRO, que afirmava na primeira fase de entrevistas que a concorrência era boa e normal, e depois, no grupo focal, chegou à conclusão de que foi prejudicial para ele.

4.6 A motivação através da autorregulação

Observamos nos nossos entrevistados que cada um, a sua maneira, procurou se adaptar às várias situações desmotivacionais, tanto na família quanto na escola, para encontrar sua forma particular de ajustar seus esquemas afetivos e, dessa forma, se sentir mais motivado para as atividades de aprendizado da música. Se a deficiência vinha da família eles procuravam compensar através das inter-relações na escola e se a família proporcionava motivação tentavam prolongar essa experiência no espaço secundário. Como na família não podemos escolher a quem nos referenciar ou relacionar especialmente para buscar um apoio a uma atividade de aprendizado, pois se costuma partir dos maiores tais atitudes, na escola os entrevistados procuravam relacionar-se com professores e colegas de sua escolha, com os quais poderiam se motivar. Nesse ponto temos o exemplo de VÍTOR que procurava colegas mais velhos e com os quais poderia fazer amizades, assim como, professores que tivessem autoridade e representassem uma condição moral. EVANDRO se referenciava nos colegas mais velhos e em professores “duros”, que simbolizavam também autoridade. EMÍLIA preferia ter aulas particulares e com mulheres. CARLA se dava bem com professores homens e afetuosos para compensar a ausência de carinho do pai. KÁTIA procurava se apoiar nas regras dos professores e RENATO se sentia motivado também com colegas e professores homens mais velhos e afetuosos, aos quais procurava agradar para se sentir apoiado.

Portanto, todos os músicos entrevistados, quando estudantes, descobriram sua própria forma de se motivar através das inter-relações, pois todos conseguiram realizar os devidos cursos e se tornarem profissionais de orquestra. Certamente uns se mostraram mais motivados do que outros e tal fato, provavelmente, influenciou na formação como instrumentistas, porém não cabe aqui discutir o mérito ou qualidade profissional de cada um. A pertinência para esta pesquisa é saber que cada um encontrou sua maneira de autorregular seus sentimentos e atividades mentais com base nas experiências inter-relacionais, de forma consciente e hora inconsciente, e tal fato se tornou um dado motivacional.

4.7 Motivação por questões de gênero, idade, nacionalidade e instrumento musical

Do ponto de vista de outros perfis dos entrevistados, como gênero, idade, nacionalidade e instrumento musical, observamos pouca relevância nesses aspectos com relação à motivação. Apesar de entendermos como importante relatar tais questões, visto que foram critérios adotados para a seleção dos sujeitos de pesquisa, do ponto de vista da motivação percebemos como dados secundários. Com relação à questão de gênero e uma vinculação com pai ou mãe, professores ou professoras e colegas homens ou mulheres, por exemplo, das três mulheres EMÍLIA e KÁTIA tiveram sua relação principal e motivação inicial através da mãe, porém, CARLA teve com o pai. Na escola de música EMÍLIA se motivava mais com as professoras e CARLA e KÁTIA com os professores. Portanto, a primeira queria estender a experiência com a mãe, a segunda compensar a ausência do pai e a terceira ajustar a relação com o pai também ausente e através dos professores. Dos homens, VÍTOR pretendia reviver os afetos e moral dos pais através dos professores e colegas mais velhos, seja um homem representando o pai e uma mulher a mãe e, assim, se sentir motivado. EVANDRO precisava viver experiências afetivas e morais com os professores homens, como forma de se motivar por um sentimento de compensação pela ausência do pai. Já RENATO via nas figuras masculinas e mais velhas uma forma de prolongar o afeto familiar do pai, a quem queria agradar. Portanto, as diferenças de sexo relacionadas aos vínculos com uma pessoa de determinado gênero e como forma de simbolização nesse aspecto, os sujeitos entrevistados não demonstraram nenhuma padronização para que pudéssemos entender a motivação a partir desse ponto.

Com relação à idade dos músicos entrevistados, que variou dos 24 até os 49 anos, portanto uma diferença de 25 anos, o que estabelecem praticamente duas gerações, não notamos significativas mudanças nas relações familiares e nem nas concepções psicopedagógicas das escolas de música, que continuavam com forte cunho tradicionalista conservatorial e com tentativas de adaptação aos métodos pedagógicos-musicais modernos. No entanto, do ponto de vista cultural, nos parece que o ensino musical nos Estados Unidos e Brasil tende a uma postura mais aberta e cooperativa, enquanto que no leste da Europa e Rússia a se manter mais tradicional e unilateral nas relações. Percebemos tal fato diante não apenas da entrevistada oriunda dos Estados Unidos, mas pelos brasileiros entrevistados que lá realizaram suas pós-graduações.

Com relação à família instrumental dos músicos entrevistados confirmamos nosso pressuposto de que estudantes de cordas e sopros ainda vivenciam um ambiente mais competitivo e concorrente com relação aos de percussão. Tal fato mostra a permanência de procedimentos ainda tradicionais de ensino na maior parte dos instrumentos musicais. Porém, a questão da competição se mostrou como forma de se motivar no caso de EMÍLIA e CARLA, instrumentistas de corda e sopro. A primeira necessitava se destacar entre os colegas para manter o sentimento de inclusão que tinha na família e devido a sua autoestima elevada não se sentia incomodada em se expor aos colegas e professores. A segunda se sentia “blindada” pelo estruturante apoio do pai e afeto dos professores e também não se incomodava em competir com os colegas, pois era uma forma de obter a atenção e afeto das pessoas do meio musical e, assim, ajustar a inicial ausência de afetividade pela dura experiência com o pai. Os demais, também instrumentistas de cordas e sopros, relataram a competição como uma questão inicialmente “normal”, mas em seguida percebemos que aos poucos comentavam sobre os incômodos de tal situação e que mesmo no intuito de se adaptarem, tal comportamento era fator de desmotivação. Mesmo no caso de RENATO, em que os percussionistas tendem mais a atitudes colaborativas, ele nos contou de situações em que determinado professor de outra área quando expunha um ou outro aluno com dificuldades, como no caso dele, ele se sentia desmotivado por se mostrar inferior aos demais.

CONCLUSÕES

As principais conclusões que pudemos levantar com relação à motivação dos músicos entrevistados e com base nas discussões dos resultados são as seguintes:

- A *motivação* para o aprendizado de qualquer área é uma energia de ordem afetiva ou emocional que regula as atividades cognitivas ou mentais quando a questão moral se encontra envolvida.
- Na família, principalmente através das relações com os pais, o iniciante pode encontrar os suportes afetivos e morais para a motivação inicial.
- Caso o afeto, a moral ou a duas unidades se encontrem ausentes ou fracas nas relações familiares, as pessoas da escola, principalmente através dos professores, tornam-se uma forma de simbolizar as da família. Dessa maneira, o estudante tem uma oportunidade de ajustar seus esquemas afetivos e morais para se sentir motivado.
- Apesar da importância das inter-relações no processo dos ajustes afetivos e morais para a motivação, concluímos que os músicos entrevistados após vivenciarem as experiências primárias na família e iniciar o ciclo secundário na escola de música, acabaram por construir pessoalmente e cada um a seu modo, uma forma de se autorregular para se sentir motivado para o aprendizado da música devido a cada histórico de vida e particularidades. A autorregulação se inicia de forma inconsciente e depois se torna consciente, desde que os ajustes afetivos e morais já tenham se iniciado.
- Cada músico entrevistado, de forma, portanto, consciente ou inconsciente, se autorregulou e se manteve motivado por questões diferentes e pessoais. No entanto, observamos alguns grupos de comportamentos. Alguns se motivavam mais pelo apoio afetivo dos pais, pelo modelo moral desses ou pelas duas unidades. Outros buscavam relações de amizade e afeto através dos professores e colegas como forma de prolongar ou ajustar as relações familiares. Outros se motivavam pelas relações afetivas exclusivamente com os professores, os quais se tornavam modelo moral devido ao fato de serem mais velhos. Outros se motivavam pela competição e destaque na escola de música, como forma de chamar a atenção dos demais e prolongar o sentimento de pertencimento que tinham na família ou como forma de se sentirem

incluídos, como não foram anteriormente na família ou outra estância social anterior ou paralela à escola de música.

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que os estudantes de música possuem nas inter-relações, tanto com a família quanto com a escola, formas diferentes de se sentirem motivados. Certamente que a música em si, como objeto de apreciação estética, também pode se tornar uma forma de o estudante se manter motivado, da mesma forma que o prazer físico da motricidade e de lidar com um instrumento e o som, independente mesmo da estética musical. Essas questões podem também levar a um estado de sentimento positivo, característico da motivação e foram abordados por alguns autores na revisão da literatura. No entanto, procuramos nos focar nas inter-relações como forma de investigação da motivação e esse ponto se tornou a proposta de pesquisa.

O que diferencia uma investigação da motivação na área da educação musical com relação a outras se encontra no fato de tratarmos do aprendizado de uma linguagem associada a uma estética e à arte que, por sua vez, dependem da performance musical e que, por último, se encontra vinculada a uma possibilidade de sedução imediata das pessoas, ou seja, do outro. Nesse ponto, não podemos distanciar ou diferenciar tanto a música quanto objeto com relação às pessoas, pois para ela se constituir como objeto dependeu anteriormente da existência de um outro que a produziu, mais outros que serão os transmissores dos conteúdos e linguagem da música e, por último, o público ouvinte. Essa relação música-objeto com os *outros* e as questões de ensino e aprendizagem envolvidas podem também se configurarem temas para futuras pesquisas na área da educação musical.

Dessa forma, quando percebemos que a maioria dos entrevistados, no processo de formação musical, considerava a competição como um comportamento natural e mesmo motivador, entendemos que ocorreu um deslocamento do valor estético, e mesmo simbólico, da música e sua comunicação exclusiva com o público para tornar estes uma espécie de *álibi* e, assim, ajustar os sentimentos pessoais do estudante. Ao se deter em querer se mostrar melhor do que o outro durante as atividades de performance musical, o que caracteriza a competição na escola de música, o aluno parece mais buscar uma forma de se sentir aceito, incluído e pertencente a um meio ou comunidade através da demonstração de uma habilidade que as diferencia dos outros, que é o próprio público ouvinte.

Nesta parte final e conclusiva da pesquisa cabe salientar alguns pontos propositivos, relacionados à educação musical. Primeiramente devemos entender que cada estudante de música possui suas particularidades para se autorregular e se sentir motivado devido às específicas histórias de vida na família e mesmo na escola. Assim, não há necessidade da escola e os professores criarem ou adotarem um modelo psicopedagógico específico para tratar a motivação com os estudantes. As pesquisas e experiências dos educadores musicais modernos que anunciamos neste trabalho certamente contribuem para essas reflexões e os comportamentos dentro da escola de música, no entanto, a adoção de um desses modelos não resolverá a questão da motivação. Talvez a questão deva ser tratada pelos professores primeiramente a partir do conhecimento teórico das pedagogias modernas e depois de uma experimentação de cada uma, pois determinado modelo poderá funcionar ou não em determinada época, turma, aluno ou escola.

O que ficou mais claro para nós, e que podemos deixar como reflexão e contribuição com relação à motivação, é que se trata de um sentimento ou emoção que regula as atividades mentais ou cognitivas para o aprendizado. Dessa forma, em se configurando da ordem do afetivo, depende inicialmente das inter-relações familiares, mas que a escola de música pode (e deve) auxiliar nos ajustes afetivos e morais. Porém, do ponto de vista da moral, algumas regras nas inter-relações no processo de ensino e aprendizado poderiam ser negociadas entre professores e alunos, e não impostas, para possibilitar novos comportamentos e direcionamentos psicopedagógicos mais positivos e motivacionais.

Outra conclusão importante com relação à competição como forma de motivação, que está associada à questão dos virtuosos e gênios musicais, se encontra no fato de que é um modelo pedagógico dos conservatórios e do ensino tradicional do século XIX e, assim, de um comportamento individualista, que marcou não apenas a música romântica do referido século, mas todo o comportamento dos artistas em geral da época.

Tal questão no século XXI talvez devesse ser repensada, embora as novas reflexões e atitudes pedagógicas já tivessem iniciadas com os educadores musicais modernos na metade do século anterior e que citamos durante esta tese. Porém, a questão específica da competição, que emergiu desta pesquisa, merece um tratamento mais aprofundado como objeto de investigação em outros e posteriores trabalhos. Ela poderá ser abordada para entender mais e

se aprofundar na questão da motivação do ensino e aprendizagem nos espaços educacionais de música erudita.

A pesquisa sobre a *motivação* para aprendizagem da música pode ganhar continuidade também ao tratá-la não necessariamente a partir das inter-relações, mas pelo prazer da motricidade dos instrumentos musicais e pela produção de sons organizados esteticamente. Embora já iniciada em alguns dos trabalhos apresentados na revisão da literatura, como já comentamos, não podemos esquecer de que a presença do outro se encontra sempre implícita nesse processo. Ainda com base nas inter-relações, poderá ser abordada do ponto de vista de outras correntes da psicologia e mesmo da psicanálise.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Patrícia A; WINNE, Philip H. (Ed.). **Handbook of Educational Psychology**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Leticia. **Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical**. São Paulo: Paulistana, 2008. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf> Acesso em: 12/07/2012.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI; Célia Regina Pires; FIGUEIREDO; Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação temática digital**. Campinas, v. 10, número especial, p. 228-248, outubro 2009.

BAILLARGEON, Renée. **O conhecimento do mundo físico do bebê: heranças piagetianas**. In: HOUDÉ, Olivier & MELJAC, Claire (Orgs.). **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 59-86.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Ed.). **Handbook of Educational Psychology**. New York: Simon & Schuster Macmilan, 1996.

BORGES, Maria Helena Jayme. **O Ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sócio-cultural em psicologia e educação**. Tese (Professor Titular). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. São Paulo: Martins Fontes, v. 1, 2001.

CARPEAUX, Otto Maria. **Uma nova história da música**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1977.

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. **O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

CLAPARÉDE, Eduardo. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

DECI, E.L., RYAN, R.M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

CONSERVATOIREDEPARIS. *Home Page*. Disponível em: <<http://www.conservatoiredeparis.fr/lecole/histoire/>>. Acesso em: 18 de jan. 2013

FONSECA, Maria Betânica Parizzi. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos**: um estudo a partir do canto espontâneo. Tese (Doutorado). Faculdade de Medicina, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, Vol. 14, no. 28, p. 139 -152, maio/agosto 2004.

GAY, Peter. **Freud**: uma vida para o nosso tempo. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

GERLING, F.: **Suzuki**: o método e o mito. Revista Em Pauta, Porto Alegre, v.1, p. 47-56, 1989.

GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação musical**: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em< <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 16 out. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação**. Campinas: Vol. 12, no. 24, p. 149-161. 2002.

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály**: Semelhanças, diferenças, especificidades. Disponível em: <http://www.dianagoulart.pro.br/texto_dalcroze.php#objetivo>. Acesso em: 16 out. 2010.

HENTSCHKE; Liane; SANTOS; Regina Antunes Teixeira dos; PIZZATO; Miriam; VILELA; Cassiana Zamith; CERESER; Cristina. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **Educação temática digital**. Campinas, v. 10, número especial, p. 85-104, outubro 2009.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Musicalização coletiva de adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KEBACH, Patrícia; SILVEIRA, Viviane. **Apreciação musical e subjetivação**. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, p. 145-157, 2009.

LANE, Silvia T. Maurer; CAMARGO, Denise. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Orgs.) **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: EDUC, 1995.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LUTERARIA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1794.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica**: uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MOTA, Graça. Investigar o Desenvolvimento Musical da Criança nos Primeiros Anos de Escolaridade. Revista CIPEM, Porto, n. 1, p. 27-34, 1999.

MUSICA UFMG. Home Page. Disponível em <<http://www.musica.ufmg.br/departamentos.html>>. Acesso em: 18 de jan. de 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Ives de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus Editorial, 1992.

ORQUESTRA. In: SADIE, Stanley; LATHAM, Alison. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger clinic**, Topeka, v. 26, n. 3, p. 129-137, 1962.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1994/1932.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean. **A psicologia de Claparède**. In: Claparède, Edouard. A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959, p. 69-94.

PULASKY, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2009.

REY, Fernando González. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

REY, Fernando L. González. **Comunicación , personalidad y sujeto**: hacia un replanteamiento del desarrollo y el aprendizaje. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas, São Paulo. Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SILVA, Valéria Carvalho da. **Corporeidade e educação**: sinfonia de saberes na educação musical. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

SPECHT, Ana Cláudia. **O Ensino do canto segundo uma abordagem construtivista**: investigação com professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. Santa Maria: Pallotti, 2008.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE – 0303.0.203.000-11

**Interessado(a): Profa. Regina Helena de Freitas Campos
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
Faculdade de Educação - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 06 de setembro de 2011, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"Motivação para o aprendizado da música: um estudo de caso com músicos de orquestra"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


**Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM MÚSICOS DE ORQUESTRA.

Caro (a) músico (a),

somos uma equipe de pesquisa da Faculdade de Educação de Universidade Federal de Minas Gerais e estamos fazendo um levantamento sobre como o músico, quando era estudante, se motivava do ponto de vista psicológico para as atividades de estudos teóricos e do instrumento musical. Você está sendo convidado para participar dessa pesquisa.

Assim, solicitamos a sua colaboração, no sentido de participar de entrevistas individuais e coletivas, como, o preenchimento de questionários. Para nós, o que conta são unicamente os pontos de vista pessoais e espontâneos, não há respostas certas ou erradas.

O tratamento das respostas será feito de maneira confidencial. Você será livre para não responder a algumas questões, ou a toda entrevista e questionário. Sua colaboração é inteiramente voluntária.

Toda publicação relativa a esta pesquisa guardará anonimato, por isso não é necessário se identificar nas entrevistas e questionários. Precisamos saber apenas sua idade, sexo, nacionalidade, os locais onde estudou música e quais os métodos de ensino foram adotados nas diversas etapas de seu aprendizado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos (cel: 31-92136243)
(Faculdade de Educação da UFMG)

Profa. Dra. Silvia Parrat-Dayana (e-mail: Silvia.Parrat-Dayana@unige.ch)
(Universidade de Genebra, Suíça)

Marcelo de Magalhães Cunha (cel: 31-98858110)
(aluno-pesquisador da Faculdade de Educação da UFMG)

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP):
Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar – Sl. 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Telefax: (31) 34094592

De acordo.

Nome e assinatura:

Proposta inicial de roteiro para a 1ª fase de entrevistas abertas

- 1) Que idade tinha quando começou seus estudos de música?
- 2) Em qual escola e onde ocorreu este início? Ou foram aulas particulares?
- 3) Qual ou quais metodologias de ensino da música eram adotadas?
- 4) O que o motivou inicialmente a estudar música? Quais pessoas de sua convivência influenciaram nesta motivação?
- 5) Fale um pouco de sua convivência com as pessoas de sua família, principalmente pais e irmãos, na relação com os estudos musicais.
- 6) Essas inter-relações te motivaram ou desmotivaram? Como?
- 7) Como foi sua relação inicial com o estudo da música? Era um aprendizado fácil, médio ou difícil?
- 8) E na escola de música, com era o convívio com os professores e colegas, no sentido de se motivar ou não para o aprendizado?
- 9) Essas inter-relações te motivaram ou desmotivaram? Como?
- 10) A metodologia usada pela escola ou professor (es) o auxiliava no processo de aprendizado?
- 11) O que era mais fácil e o que era mais difícil no convívio com as pessoas da família e escola? Qual a relação com sua motivação e o processo de aprendizado?
- 12) Como foi o processo de escolha de seu instrumento musical? O que o motivou a escolher seu instrumento?

- 13) Em todas as etapas do processo de estudo, do início até a formação final, o que mais o motivava e o que mais o desmotivava?
- 14) Partindo do pressuposto que podemos ter como motivação extrínseca, ou externa, para o estudo da música: reconhecimento social, domínio de conhecimento e habilidades, possibilidades de emprego e relações sociais, você concordaria que estas seriam motivações para você?
- 15) Estas motivações estiveram presentes durante suas várias etapas ou fases de estudo? Quais delas e por quê?
- 16) Como estas motivações extrínsecas influenciaram no seu envolvimento com as atividades dos estudos teóricos, de percepção e cognição dos elementos da música (alturas, ritmos, etc)?
- 17) Estas motivações o ajudaram a se concentrar para as atividades de repetição, tão comum nos estudos de música?
- 18) Partindo agora do pressuposto que existem também motivações intrínsecas, ou internas, ligadas a situações particulares e ao nosso sistema afetivo-emocional, com base nas inter-relações, você pode dizer que ocorreu também uma espécie de “auto-motivação” com você?
- 19) Se ocorreu uma “auto-motivação”, mesmo que não o tempo todo, como foi para você? Estava ligada a sentimentos ou sensações difíceis de descrever ou é possível descrever? Ela o motivou de fato ao processo de aprendizado da música?

Proposta inicial de roteiro para a 2ª fase de entrevistas abertas com o método

“Grupo Focal”:

- 1) Diante das falas dos colegas, vocês gostariam de reafirmar ou reformular alguma percepção que relataram na 1ª fase de entrevistas?
- 2) Gostariam de relatar algo novo ou que esqueceram e que não disseram nas entrevistas individuais?
- 3) Como percebem agora como foi o convívio com os pais, irmãos, professores e colegas da escola de música, na relação com a motivação ao aprendizado da música?
- 4) Outras pessoas da família influenciaram na sua motivação para o aprendizado da música?
- 5) O que é mais fácil e o que é mais difícil neste processo de aprendizado da música, com base nas inter-relações analisadas?
- 6) Como vocês pensam a *motivação* para aprender música? Ela é importante de fato?
- 7) O que mais influencia a *motivação*: o professor, a escola, os colegas, o próprio aprendizado, o domínio de conhecimento, o prazer de tocar, de gerar som, ou a possibilidade de ter emprego?
- 8) Ou seriam alguns aspectos psicológicos ou afetivo-emocionais? Como vocês percebem estes aspectos?
- 9) Como percebem a competição, tão comum nas escolas de música erudita? Como foram essas experiências durante os momentos dos recitais e apresentações nas escolas de música?

- 10) O que mais percebem como desmotivador no processo de aprendizado da música? Podemos incluir algum fator gerado pela família ou pessoas da escola de música?
- 11) As motivações estiveram presentes durante suas várias etapas ou fases de estudo? Quais delas e por quê?
- 12) Estas motivações o ajudaram a se concentrar para as atividades de repetição, tão comum nos estudos de música?
- 13) Vocês concordam que há também uma “auto-motivação”? Se existe, está ligada a sentimentos ou sensações difíceis de descrever? Ou é possível descrever?



DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que **Marcelo de Magalhães Cunha** defendeu a tese intitulada "MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO COM MÚSICOS DE ORQUESTRA", que foi aprovada no dia 5 de dezembro de 2013. Portanto o aluno faz jus ao título de Doutor em Educação.

Para completar os requisitos exigidos pelo curso, o estudante deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares, sendo um impresso em capa dura e três últimos em CD (formato PDF), no prazo de 30 (trinta) dias.

Declaramos, ainda, que a banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Regina Helena de Freitas Campos - Orientadora, Silvia Parrat-Dayan - Coorientadora, Patrícia Fernanda Carmem Kebach, Helena Lopes da Silva, Eduardo Fleury Mortimer e Eliane Marta Santos Teixeira Lopes.

Belo Horizonte, 5 de dezembro de 2013.

Profa. Daisy Moreira Cunha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Av.: Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - Sala 405
Caixa Postal 1703 - CEP: 31270-901 - Belo Horizonte - MG - Fone: (31) 3499-5309 - Fax: (31) 3499-5488 - E-mail: colpgsec@fae.ufmg.br