

## **Desatando nós: estudo a respeito de desconfortos gerados no processo de aprendizado performático-pianístico**

Scheilla Regina Glaser  
Unesp – Instituto de Artes  
Escola Municipal de Música de São Paulo  
Faculdade Mozarteum de São Paulo  
scheillag@gmail.com

Este artigo apresenta pesquisa desenvolvida em São Paulo, Brasil, no IA-Unesp, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Fonterrada. Nas relações emocionais que se estabelecem entre estudantes de música e seus contextos, algumas vezes são gerados desconfortos que afetam a relação deles com seu fazer musical, incluindo sua performance. Esta pesquisa teve por objetivo principal conhecer alguns desses desconfortos sob o ponto de vista do estudante e, a partir disso, elucidar situações que os geraram e propor o questionamento de algumas práticas pedagógicas. Foi formado um grupo com 9 voluntários e a pesquisadora. A atividade do grupo foi orientada pela perspectiva rogeriana de Grupos de Encontro, e 23 encontros aconteceram em 2018. O estudo situa-se na área da psicopedagogia musical, como uma pesquisa exploratória, participante e aplicada. A fundamentação teórica apoiou-se em quatro autores principais: Violeta de Gainza; Carl Rogers; Donald Winnicott e John Dewey. A metodologia utilizada para recolhimento e estudo de dados foi a Pesquisa Narrativa, segundo Jean Clandinin (2006, 2007, 2013). Os resultados evidenciaram desconfortos manifestos em sentimentos de inadequação, sobrecarga, frustração, insatisfação por constante comparação, solidão, ansiedade performática, injustiça e incompreensão. A competitividade surgiu como um denominador comum aos problemas relatados e a discussão final promoveu um questionamento da competitividade no sistema de ensino do piano erudito em escolas de música. Os questionamentos levantados neste estudo alertam para a necessidade de rever-se o estímulo à competitividade presente no processo de ensino e aprendizagem do piano, que se manifesta em diferentes situações e atitudes.

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

## **Untying the knots: study on discomforts generated in the performance-pianistic learning process**

This paper presents a research carried out in São Paulo, Brazil, at IA-Unesp, advised by Dr. Marisa Fonterrada. In the emotional relationships established between music students and their contexts, sometimes discomforts are generated that affect their relationship with their music making, including their performance. This research had as main objective to know some of these discomforts from the student's point of view and, from that, to elucidate situations that generated them and propose the questioning of some pedagogical practices. A group of nine volunteers and the researcher was formed. The group activity was guided and supported by the Rogerian perspective of Encounter Groups, and 23 meetings were held in 2018. The field of the study is musical psycho-pedagogy, and it is defined as exploratory, participatory and applied research. The theoretical foundation was supported by four main authors: Violeta de Gainza, Carl Rogers, Donald Winnicott, and John Dewey. The methodology used to collect and study data was the Narrative Inquiry, according to Jean Clandinin (2006, 2007, 2013). Results showed discomfort expressed in feelings of inadequacy, overload, frustration, dissatisfaction due to constant comparison, loneliness, performance anxiety, injustice and misunderstanding. Competitiveness emerged as a common denominator for the reported problems and the final discussion questioned competitiveness in the piano teaching system in music schools. The issues raised in this study alert to the need to review the competitive drive present in the piano teaching and learning process manifested in many different situations and attitudes.

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

## Introdução

Este artigo apresenta pesquisa de Doutorado concluída no IA-Unesp em 2020<sup>1</sup>, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. O tema escolhido nasceu de indagações da pesquisadora a respeito de desconfortos presentes em estudantes e músicos profissionais, que perturbam o processo de preparo e atuação performática. A temática apoiou-se também nos trabalhos de Violeta de Gainza (1988), Ana Nogaj e Roman Ossowski (2017), e Margaret Osborne e Dianna Kenny (2008). Gainza evoca que emoções vivenciadas durante o processo de aprendizagem podem criar memórias recorrentes, positivas ou negativas; Osborne e Kenny explicam que memórias negativas podem vir a dificultar a atividade do aluno em apresentações públicas; Nogaj e Ossowski promovem uma reflexão a respeito do contexto psicossocial do músico, dentro e fora da escola de música.

Nas relações desenvolvidas entre o estudante de música e seu contexto (prática diária, família e amigos, professores, escola de música e outras situações), algumas vezes surgem desconfortos que afetam a relação dele com seu fazer musical, causando sensações de mal estar, desajuste ou não pertencimento ao meio. Mesmo quando o professor abre espaço para o diálogo, muitos desconfortos não são verbalizados pelos alunos. Desejou-se conhecer uma parcela deles, a fim de reconhecê-los em busca da melhoria da prática pedagógica pianística, aceitando que algumas situações podem estar além dos limites da atuação do professor. Neste estudo, desconfortos são entendidos como perturbações que na autopercepção do pianista interferem negativamente em seu processo performático.

A estratégia foi criar um grupo com pianistas voluntários, embasado nos Grupos de Encontro rogerianos. A pesquisadora estudou profundamente a teoria rogeriana durante seu mestrado (Glaser, 2005) e também possui especialização em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação, o que viabilizou a realização da atividade. A Dr<sup>a</sup>. Cleuza Sakamoto, psicóloga, colaborou como consultora durante o preparo.

Os objetivos foram: a) conhecer alguns desconfortos; b) elucidar situações do processo de ensino e aprendizagem que, segundo o aluno, ocasionaram problemas na sua relação com seu processo performático; c) discutir os resultados visando o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas direcionadas à performance. Adotou-se a hipótese de que um ambiente promotor de confiança e protegido pelo anonimato permitiria às pessoas se manifestarem.

O público alvo foi formado por pianistas empenhados no estudo do instrumento e com intenções performáticas direcionadas à profissionalização, que afirmassem sentir algum desconforto em relação a qualquer momento do processo performático, da escolha do repertório ao momento do palco (como resistência em estudar ou a marcar apresentações, desconcentração, aversão a um repertório específico, nervosismo excessivo). Inicialmente não houve direcionamento para a área erudita ou popular, contudo os interessados foram pianistas eruditos ou que atuam no popular e erudito tendo formação erudita, definindo o recorte da pesquisa.

O assunto vai ao encontro de indagações de professores que desejam provocar mudanças nas práticas e nos sistemas de ensino e buscam embasamento para isto. Muitas maneiras de lidar com o processo de ensino performático são ancoradas em tradições que merecem ser questionadas, substituídas ou adaptadas à atualidade. Neste contexto, considerar desconfortos emocionais e psíquicos que podem interferir e influenciar significativamente o resultado do processo, reconhecendo a ótica daqueles que sofrem, é um aspecto pouco explorado nos estudos da área no Brasil e justifica a pesquisa.

Performance musical foi entendida pela definição do Dr. Keith Tombrink: “execução de uma peça musical por alguém que pretende demonstrar sua verdadeira capacidade de tocar

---

<sup>1</sup> Glaser (2020).

aquela peça” (Baker-Jordan, 2003-2004, p. 121). Esse conceito abrange mais do que a situação de apresentação pública, permitindo colocar o foco nas experiências do processo.

A pesquisa situou-se na área da psicopedagogia musical e definiu-se como exploratória (objetivos); participante (procedimentos); qualitativa (gênero) e aplicada (função).

### **Fundamentação teórica**

A fundamentação da pesquisa foi construída articulando-se quatro autores: Violeta H. de Gainza; Carl Rogers; Donald Winnicott e John Dewey.

Gainza contribuiu para definir a pesquisa na área da psicopedagogia musical. Seu livro *Estudos de Psicopedagogia Musical* (1988) aborda relações entre questões psíquicas e o fazer musical, demonstrando que interferências de ordem psicológica podem causar entraves em situações do processo performático pianístico. Elucida que memórias emocionais associadas à música em circunstâncias diversas - como prêmios ou castigos, sentimentos de valorização ou humilhação, sensação de estar incomodando ao tocar - podem reaparecer em ocasiões posteriores e causar problemas ao músico.

Rogers (1974, 1978a, 1978b, 1986, 1987) desenhou as características do Grupo e a função do facilitador, que em essência é promover um clima psicológico promotor de confiança e favorecer que o outro seja autêntico, vivencie a experiência e se desenvolva, isto é, criar um ambiente facilitador.

Winnicott (1975, 1990a, 1990b, 1999, 2001) complementa Rogers, explicando como um clima não ameaçador promove o desenvolvimento da criatividade. Este autor configura o ambiente que considera favorecedor da manifestação criativa e do brincar, e coloca a experiência cultural na mesma área da brincadeira, o que define o espaço do aprendizado do instrumento musical e o ambiente que o favorece. Desta forma, entende-se que fatores inibidores da criatividade afetam o desenvolvimento performático. Sua proposta de ambiente confiável, favorecedor da manifestação criativa, assemelha-se à proposta de Rogers, e também se aplica à vivência de uma experiência de aprendizado positiva sob o parâmetro deweyano.

Dewey (1967, 1976, 1979, 2010) apresenta um conceito de experiência que engloba a ideia de continuidade. Ele ajuda a conceber a experiência do aprendizado da performance musical como um processo contínuo e a considerar as implicações decorrentes desse pensamento. Em seu conceito de experiência, a relação entre ambiente e ser humano também está presente, o que permite um paralelo com Winnicott e Rogers. Ao considerar os fatores pessoais e ambientais na experiência, Dewey oferece suporte para discutir a ideia apresentada no estudo de Gainza, de que sentimentos fixados em memórias de experiências passadas, retornam em experiências futuras.

Esses autores pertencem a matrizes de pensamento diferentes. Para articulá-los, adotou-se o Pensamento Sistêmico, segundo Vasconcellos (2002), entendendo que cada área do conhecimento contribui com um ponto de observação diferente para o entendimento da realidade, uma complementando a outra.

### **Grupo de apoio ao preparo da performance musical**

O Grupo foi formado nove voluntários e a pesquisadora, correspondendo aos padrões rogerianos de grupos com 8 a 10 membros. As inscrições ocorreram de 5 a 20 de março de 2018 e as entrevistas, de 13 de março a 4 de abril. Aconteceram 23 encontros de abril a novembro. A idade dos voluntários foi de 17 a 37 anos e os pseudônimos adotados por eles para os relatos foram: Agnes, Alina, Clara, Crimson, Hans, Melanie, Misha, Nicole e Ted.

No primeiro encontro todos se apresentaram e a proposta do trabalho foi explicada: buscaríamos criar um ambiente colaborativo e suspenso de críticas, em que houvesse aceitação, respeito mútuo e compreensão; o grupo seria autorregulador e a pesquisadora atuaria como facilitadora; haveria total liberdade quanto à presença, às comunicações e ao uso do espaço para apresentações ao piano; eles manteriam sigilo da participação para preservar o anonimato; adotariam pseudônimos nos registros; não seriam gravados vídeos e áudios - os dados seriam colhidos por textos; haveria relatos dos encontros e ao menos três narrativas individuais; adotariamos a escrita compartilhada.

Para a adoção das narrativas e da escrita compartilhada, foi utilizada a metodologia da Pesquisa Narrativa, segundo Jean Clandinin (2006, 2007, 2013). Clandinin apresenta a Pesquisa Narrativa como um estudo da experiência, adotando o conceito de experiência formulado por John Dewey, o que a relaciona diretamente com a fundamentação teórica do estudo. A Pesquisa Narrativa é relacional e prevê o envolvimento próximo do pesquisador com os participantes; adota a preocupação ética antes, durante e depois da pesquisa; propõe a escrita negociada e compartilhada, que é seu grande diferencial; e considera que a análise decorre da percepção do pesquisador.

Os relatos dos encontros foram escritos pela pesquisadora após cada reunião e enviados aos membros do grupo para correções, acréscimos e pedidos de omissões. Todos os pedidos foram acatados. As narrativas individuais foram escritas por cada um dos membros no início, meio e fim da pesquisa. Cada narrativa foi reescrita na terceira pessoa pela pesquisadora e devolvida ao autor para correções e ajustes. O mesmo procedimento foi refeito ao redigir o texto intermediário e o texto final. A adoção de três narrativas foi uma adaptação da proposta de Irving Seidman (2006).

Durante as apresentações feitas no primeiro encontro do grupo, a pesquisadora anotou assuntos mencionados. Ao lê-los para o grupo, nós decidimos utilizá-los como temas para discussões, formando uma lista que mapeou o trabalho. Embora não tenhamos ficado restritos a esses assuntos, a lista orientou a busca de materiais de apoio, como vídeos e textos. Isso enriqueceu as discussões, ampliando a experiência de cada um. Em suma, discutiu-se: aprendizado do instrumento; performance; concentração; sentimentos de autodefesa; aspectos da profissão; empatia entre músicos; julgamentos no meio musical; provas e concursos; aspectos do estudo ao instrumento.

O grupo foi um espaço de compreender e ser compreendido. Como síntese dos resultados gerais, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados: conseguimos criar a atmosfera desejada; houve envolvimento dos participantes; todos adotaram atitudes de aceitação e compreensão, falaram do que os incomodavam, participaram na escrita e mantiveram o sigilo. Houve reavaliações de situações, com o encontro de algumas soluções para problemas relatados (algo previsto pela fundamentação winnicottiana), embora este não tivesse sido o objetivo principal da pesquisa.

Em relação aos desconfortos, os resultados apresentaram sentimentos de:

- inadequação física, repertorial e técnica;
- sobrecarga - por lidar com uma dificuldade a mais, além daquelas relacionadas ao aprendizado musical específico;
- frustração quanto ao mercado de trabalho – tanto em relação à questões de espaços e público, quanto em relação a não se sentir estimulado pelos professores, ou cursos, para investir na área do piano colaborativo;
- injustiça e mal estar por causa de comparações constantes;
- solidão – principalmente pela dificuldade de conversar com os pares devido à alta competitividade;
- nervosismo - ansiedade performática;

- incompreensão e falta de empatia - de professores e colegas em relação aos itens que já foram mencionados, e de familiares e amigos, por não entenderem a rotina de estudo do pianista.

## Discussão

Ao buscar compreender os desconfortos mencionados, encontrou-se a competitividade como um denominador comum, responsável por estimular situações que desencadearam vários deles. Diante disso, a discussão promoveu um contraponto de assuntos levantados com autores estudados na revisão bibliográfica, realizada em busca de estudos relacionados às situações evidenciadas. Alguns pontos abordados são apresentados a seguir.

Mesmo considerando variações que existem nas instituições, pertinentes a limites e especificidades direcionadas ao público alvo atendido, o sistema de ensino do piano erudito paulista descende da estrutura de conservatórios europeus e contém a ideia de competição enraizada em suas bases. Há uma herança de concepções educativo-musicais do passado que permanece, ainda, como norteadora do trabalho de muitos professores e diversas instituições, mesmo que, por vezes, de forma não consciente. As questões abordadas por Nogaj e Ossowski (2017) em relação à sobrecarga dos alunos e à competitividade presente nos conservatórios europeus são conhecidas também no universo de instituições paulistas, e reconhecem-se nelas muitas das situações levantadas pelos participantes do Grupo. A estrutura competitiva presente em qualquer meio tende a favorecer a presença de comportamentos que aumentam a desigualdade e o desrespeito humano, em razão dos próprios princípios que a sustentam.

O ensino do piano estruturado na competitividade, uma herança do modelo tradicional-behaviorista, tem por base a adoção de reforços positivos ou negativos<sup>2</sup> que moldam o comportamento observável<sup>3</sup>. O estímulo alicerçado no reforço positivo do prêmio, seja uma nota ou um elogio público, muitas vezes está baseado na comparação entre os pares ou entre o indivíduo e um padrão a ser alcançado. No caso do piano, esses padrões, muito frequentemente, representam um grupo de pessoas que executa certo repertório em faixas etárias consideradas adequadas. O reforço negativo, estabelecido por ameaças, muitas vezes é dirigido ao futuro, criando expectativas de que apenas os caminhos definidos pelo professor permitem ao aluno alcançar objetivos musicais e atuar profissionalmente como pianista.

Encaixar-se no sistema de reforços positivos e negativos, nem sempre suscita satisfação pessoal com o processo de aprendizado. James R. Austin (1991), indica que resultados desejados como autoconfiança, criatividade, autoiniciativa e comprometimento pessoal podem ser alcançados com cooperação e incentivo ao autoprogresso. Sua pesquisa apresenta uma proposta para o ensino humanista que merece ser considerada: valorizar o desenvolvimento pessoal dos alunos, em vez de estimular a comparação entre eles.

Gaunt (2008) ajudou a discutir o espaço para diálogo na relação professor-aluno. Seu estudo mostrou que alunos investem mais que seus mestres nas adaptações necessárias para que se estabeleça uma boa relação entre estudantes e professores. Vale pensar até que ponto o resultado de Gaunt se aplica, ou não, ao cotidiano de cada curso ou instituição. Entendeu-se com Winnicott, que confiança é um fator primordial. Na falta dela, muitas coisas não são ditas e o vácuo pode ser interpretado erroneamente de ambos os lados, gerando conflitos desnecessários. Embora não seja possível evitar todos os problemas, acredita-se que o professor pode contribuir para a melhor compreensão mútua das situações, clarificando as questões e apresentando claramente os limites, com o cuidado de ouvir, também, a

<sup>2</sup>Os positivos equivalem a recompensas. Os negativos dizem respeito às possibilidades de punição que evitam o comportamento indesejado por medo de ser repreendido.

<sup>3</sup> O assunto é apresentado detalhadamente em Glaser (2005; 2011).

argumentação do estudante, em busca do equilíbrio. Algumas vezes, é o aluno quem precisa rever seus pontos de vista e relativizar suas expectativas, e em outras, cabe ao professor fazer o mesmo e, eventualmente, ir além, propondo ou efetivando propostas de mudanças institucionais.

O estresse performático demonstrou ser, em grande parte, o resultado de uma somatória de situações que contribuem para sua instalação. Dentre elas: cobranças contínuas, por vezes não condizentes com a realidade do aluno, que colocam a pessoa em uma situação de encurralamento; falta de oportunidades para compartilhar angústias e receios com colegas pianistas; criação de expectativas (externas ou pessoais) de desempenho acima do que realmente seria possível produzir no momento; pouca ou nenhuma oportunidade de experimentar a obra entre colegas antes de uma avaliação ou apresentação para o público; falta de confiança em si próprio a partir de experiências anteriores que não foram boas (pela execução em si, ou por comentários posteriores de professores).

Por tudo isso, entende-se que o é preciso construir a performance ao longo do processo de ensino e aprendizagem, isto é, torna-la parte da continuidade das aulas, ofertando-se oportunidades ao aluno de conversar, trabalhar e refletir a respeito da sua relação com a performance, em busca da continuidade de situações emocionalmente positivas. Acredita-se que não exista regra unânime para todos, mas Osborne e Kenny (2008) indicam que a repetição de situações muito desagradáveis tende a interferir nos processos performáticos futuros.

Evans e McPherson (2014), Papageorgi e Kopiez (2018) e Kenny (2011) mencionam que a construção da identidade de alguém que se reconhece dotado de musicalidade e capaz de executar bem um instrumento é importante para a própria estruturação da prática diária do instrumentista. E, embora experimentar situações de rejeição e desconforto faça parte do processo, isso pode se tornar problemático, a depender de como e quando ocorre, do quanto se repete e de como a pessoa as elabora. Sentir-se alguém que não se encaixa no processo, não facilita a vida de um estudante.

Segundo Papageorgi e Kopiez (2018), artistas tendem a transferir as conquistas e decepções da experiência profissional para a autopercepção da vida pessoal: sua autoestima tende a se relacionar com o resultado do desempenho musical alcançado. Diante disso, a continuidade de experiências percebidas pela pessoa como sucessos ou fracassos pode influenciar sua autoconfiança.

Alinhando este fato aos princípios de Continuidade e Interação apresentados por John Dewey, entende-se que o saldo da interação dos processos vivenciados<sup>4</sup>, aliado às mudanças de percepção e autopercepção que acontecem ao longo da continuidade, delinea as relações de cada pessoa com seu universo. Diante disso, entende-se que o ambiente do espaço de aprendizado musical pode, ou não, contribuir para que o músico instrumentista sinta-se cada vez mais confiante e realizado em seu processo de evolução musical.

### **Considerações finais**

Desconfortos existem e é importante conhecê-los. Embora não seja possível evitar que todos os desconfortos potenciais aconteçam, acredita-se ser possível colaborar para a prevenção e resolução de parte deles, por meio de um ambiente favorecedor da empatia e da compreensão entre colegas e entre alunos e professores. Como lembrado por Gainza (1988), um professor pode aprender a observar manifestações psíquicas e, com isso, entender melhor o processo do aluno, percebendo que certos problemas não são de ordem técnico-musical. Não significa que o professor irá solucionar todos os problemas, mas que sua atitude por contribuir para não agravá-los.

<sup>4</sup>Experiências relacionadas ao processo de ensino e a outros campos da vida escolar, social e familiar.

Entendeu-se que limites institucionais e limites pessoais dos professores necessitam ser expressos com exatidão, para que estudantes compreendam a situação da qual fazem parte e o que é esperado deles. Concluiu-se que é importante informar claramente os limites estabelecidos nos cursos, como critérios de avaliação e expectativas mínimas estabelecidas, para diminuir possíveis desconfortos dos alunos: é preciso separar, para o aluno, o que são exigências fixas do sistema de um determinado espaço escolar e o que são expectativas pessoais do professor.

Pela compreensão de que a continuidade de experiências influencia o futuro, entende-se que situações que auxiliem o aluno a desenvolver e lidar com sua atitude performática precisam ter espaço constante nas aulas e no estudo individual, assim como costuma acontecer antes de apresentações.

A atividade do Grupo mostrou ser possível criar um clima de cooperação entre pianistas em um espaço destinado à troca de experiências e experimentações performáticas. Sugere-se que o estímulo à formação de grupos promotores de empatia entre pianistas, em que haja espaço para verbalizarem seus sentimentos, discutirem procedimentos de estudo e testarem suas obras em ambiente sem julgamentos, pode ser um caminho em direção à colaboração e cooperação, em oposição ao ambiente de competitividade.

Embora a competitividade esteja enraizada na cultura ocidental e influencie ideias e modos de ser da sociedade na qual estamos inseridos, ficou evidente que utilizá-la como ferramenta de ensino exacerba as diferenças e, por vezes, cria situações sentidas como injustas. Trabalhar com a sensibilidade, que é uma das matérias primas do aprendizado musical, merece considerar que pessoas sensíveis podem ser machucadas desnecessariamente por algumas práticas herdadas do passado, que valem ser questionadas e podem ser modificadas.

Para finalizar, algumas falas dos participantes a respeito da participação deles no grupo são apresentadas:

“Esse grupo foi fundamental para que eu me sentisse mais em paz com meu trabalho, e, graças a isso, conseguisse tocar melhor e ser mais feliz em meu dia-a-dia. Acredito que mais grupos como esse deveriam ser criados, pelo bem da saúde emocional de cada indivíduo e pelo bem coletivo de construir profissionais da música mais saudáveis para agora e para o futuro.” Alina.

“Em relação à performance, saio com um sentimento de mais confiança para tocar. Ter essa possibilidade de tocar com certa tranquilidade para errar e acertar e, enquanto isso, avaliar o que está acontecendo (e diante de outras pessoas), me ajudou a ter uma ideia mais real de como eu me comporto na hora de tocar e, também, de que, se há questões técnicas e musicais que ainda precisam de muito trabalho, também pude notar os aspectos da minha performance que eu melhorei em cada obra. Essas percepções ajudam a focar no que é importante e a deixar de lado sentimentos e pensamentos pré estabelecidos (principalmente por conta de experiências ruins), que não correspondem à realidade e que, muitas vezes, ocupam dimensões gigantescas nos nossos pensamentos atrapalhando nossos julgamentos e tomadas de decisão.” Crimson.

“Ao longo dos encontros pude compartilhar diversas vezes meus medos relacionados às apresentações públicas ou minha insatisfação com algumas questões do meio musical. Encontrar outras pessoas que se sentem como você e entendem a sua aflição é bastante reconfortante, porque não é uma oportunidade que acontece habitualmente.” Agnes.

“Confesso que não achei que iria mudar tanto, no máximo melhoraria a parte de tocar para outras pessoas, melhorar o estudo, etc. Mas foi além disso: eu senti uma melhora, tanto no piano, quanto no meu modo de ser.” Misha.

“Relendo a minha justificativa, eu lembrei que tenho esses bloqueios, mas que agora eles são mínimos. Eu fiquei muito feliz ao perceber isso. Eu me sinto feliz...” Clara.

## Referências

- Austin, James R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music, online version, v. 19, n. 2*, 142-158.
- Baker-Jordan, Martha (2003-2004). *Practical piano pedagogy: the definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Florida: Warner Bros. Publications.
- Clandinin, D. Jean (2013). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. Jean (2007). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. USA: Sage Publications Inc.
- Clandinin, D. Jean (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education, v. 27, n. 1*, 44-54.
- Dewey, John (2010). *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.
- Dewey, John (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição* (4<sup>th</sup> ed.). Trad. Haydée Carmargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional.
- Dewey, John (1976). *Experiência e educação* (2<sup>nd</sup> ed.). Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, John (1967). *Vida e educação* (6<sup>th</sup> ed.). Trad. Anísio Teixeira. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- Evans, Paul; MCPerson, Gary E. (2014). Identity and practice: the motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music, online version, v. 20, n.10*, 1-16.
- Gainza, Violeta Hemsy de (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus.
- Gaunt, Helena (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music, online version, v. 36, n. 2*, 215-245.
- Glaser, Scheilla Regina (2005). Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Glaser, Scheilla Regina (2011). O ensino do piano erudito: um olhar rogeriano. São Paulo: Biblioteca 24horas.
- Glaser, Scheilla Regina (2020). Desatando nós: estudo a respeito de desconfortos gerados no processo de aprendizado performático-pianístico. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Kenny, Dianna T. (2011). The role of negative emotions in performance anxiety. In Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. *Handbook of music and Emotion: theory, research, applications*. (pp. 425-444). NY: Oxford University Press.
- Nogaj, Anna A.; Ossowski, Roman (2017). The varied socio-emotional experiences of music school students. In: Konkol, Gabriela. K.; Kierzkowski, Michal (ed) *International Aspects of Music Education 3: Music & Psychology*. (pp. 27-45). Poland: Wydawnictwo Bernardinum, Sp.
- Osborne, Margaret S.; Kenny, Dianna T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, online version, v. 36*, 447-462.
- Papageorgi, Ioulia; Kopiez, Reinhard (2018). Psychological and physiological aspects of learning to perform. In: McPherson, Gary E.; Welch, Graham F. (ed) *Vocal, Instrumental, and ensemble learning and teaching: an oxford handbook of music education*. (pp. 184-206). New York: Oxford University Press.
- Rogers, Carl (1978a). *Grupos de encontro* (2<sup>nd</sup> ed.). Trad. Joaquim L. Proença. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, Carl (1978b). *Liberdade para aprender* (4<sup>th</sup> ed.). Trad. Edgar Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, Carl (1986). *Liberdade para aprender em nossa década* (2<sup>nd</sup> ed.). Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto alegre: Artes Médicas Sul.
- Rogers, Carl (1974). *Terapia centrada no paciente*. Trad. Manuel do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.

- Rogers, Carl (1987). *Tornar-se pessoa* (2<sup>nd</sup> ed.). Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.
- Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Vasconcellos, Maria José Esteves de (2002). *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Winnicott, Donald Woods (2001). *A família e o desenvolvimento individual* (2<sup>nd</sup> ed.). Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo; Martins Fontes.
- Winnicott, Donald Woods (1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Winnicott, Donald Woods (1999). *Tudo começa em casa*. Trad. Paulo Sandler. São Paulo, Martins Fontes.
- Winnicott, Donald Woods (1990a). *Natureza Humana*. Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Winnicott, Donald Woods (1990b). *O ambiente e os processos de maturação* (3<sup>rd</sup> ed.). Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre, Artes Médicas.