

CRIATIVIDADE NA AULA DE PIANO: MÚLTIPLAS FACETAS

*Scheilla Regina Glaser**

RESUMO: Este artigo aborda a criatividade no processo de ensino-aprendizagem tendo por base conceitos propostos por Winnicott (1975, 1990 e 1999) e apresenta algumas experiências realizadas em sala de aula na busca de alcançar um ensino do piano que estimule a participação ativa e criativa do aluno no processo e no qual a responsabilidade seja efetivamente compartilhada entre professor e aluno.

PALAVRAS CHAVE: Criatividade; Winnicott; ensino do piano; pedagogia do instrumento musical.

ABSTRACT: This article is about the creativity in the teaching-learning process based in Winnicott's concepts (1975, 1990, 1999) and presents some experiences carried out in class-room with the intention to reach a way of teaching piano that encourages the students active and creative participation in the process and in which the responsibility between teacher and student is effectively shared.

KEY WORDS: Creativity; Winnicott; piano teaching; musical instrument pedagogy.

Introdução

Em pesquisa de mestrado concluída em 2005 (GLASER, 2005), o tema músico-professor foi abordado sob perspectiva sistêmica, que utilizou para reflexão tanto dados recolhidos de pesquisas experimentais, quanto o estudo de conteúdo teórico das áreas da educação e da psicologia. No decorrer da pesquisa, um dos capítulos tratou do *Ensino centrado no aluno* na visão de Carl Rogers e da transposição de suas premissas para a situação de um curso de piano. Ressalta-se que este é um autor associado à corrente de ensino humanista, que dentre outras características propõe a ênfase na aprendizagem, a adaptação do currículo do curso ao aluno e a participação ativa deste em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Especialmente no preparo deste capítulo, desde pesquisas preliminares anteriores ao ingresso no mestrado, surgiram indagações que possibilitariam um direcionamento da pesquisa para o assunto *criatividade em sala de aula*, opção que foi abandonada na época para não prejudicar o foco central da dissertação. Com a proposta de iniciar uma aproximação com este campo de estudo, neste artigo apresenta-se a visão rogeriana que despertou o interesse pelo assunto, inicia-se uma incursão no conceito de criatividade segundo Donald Winnicott e relatam-se experiências já realizadas em sala de aula, que possibilitam chegar a algumas conclusões parciais.

Carl Rogers (1902-1987) valoriza a relação empática entre duas pessoas em qualquer situação, incluindo a relação professor-aluno. Para ele, a qualidade das relações humanas permeia todas as atividades em que pessoas estão atuando e, sob esta premissa, desenvolve suas teorias relacionadas à terapia e à educação. Nesta, defende um ensino em que o aluno tenha alto grau de participação no processo e, sem descartar a necessidade de limites, acredita que a valorização da contribuição pessoal do aluno promove um ensino mais significativo e com resultados mais eficientes para sua atuação social. Para ele, a tarefa básica do professor é alimentar a curiosidade do aluno, permitir que ele aprenda, deixá-lo aprender (ROGERS,

* Mestre em Música pelo IA/UNESP, Professora da Escola Municipal de Música de São Paulo e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP.

1986, p. 27), e explica que atitudes comunicativas de apreço, aceitação, confiança, autenticidade e compreensão empáticas por parte do professor, facilitam a aprendizagem e criam um clima de liberdade em sala de aula. Ele acredita que o desabrochar da criatividade é favorecido em um ambiente cuja atmosfera é de liberdade (ROGERS, 1978, p.164).

Neste contexto, ele estimula que o professor ofereça espaço (liberdade) para que a participação do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem seja verdadeiramente ativa, o que se aplica tanto a atitudes práticas (liberdade para fazer algo, para escolher o que fazer), quanto a aspectos psicológicos (liberdade para pensar diferente, ter opiniões diferentes, chegar a conclusões diferentes). Em outras palavras, valoriza a participação criativa do aluno em seu estudo.

Ele explica que a principal causa da criatividade parece ser uma tendência inata que o ser humano tem para realizar seus anseios, para tornar-se suas potencialidades (ROGERS, 1987, p. 310), mas essa realização depende também de fatores ambientais. Por isso, a manifestação criativa é favorecida em um ambiente facilitador, em que exista aceitação total do indivíduo em termos emocionais e psicológicos e no qual, pela inexistência de medo e de julgamento depreciativo, haja suporte psicológico para essa manifestação ocorrer. Ele não critica o estabelecimento de limites claros, mas ressalta que em um ambiente muito crítico, a tendência a se realizar pode ser bloqueada, encoberta por defesas psicológicas que causam inibição (ROGERS, 1987, p. 318).

Seguindo esse raciocínio, pode-se compreender o pensamento de Rogers como a expressão de que, quando existe uma situação em que o indivíduo sinta poder expressar suas idéias sem receio, ou ao menos ter liberdade para perceber os acontecimentos à sua própria maneira, a criatividade é facilitada. Em sala de aula, por exemplo, isso não acontece quando o professor corrige o aluno automaticamente, sem ouvi-lo e se inteirar do processo que desencadeou suas idéias e sem levar em conta suas expressões, ou quando o professor determina, sob pena de punição e/ou de forma controladora, todos os passos que o aluno deve seguir em todos os aspectos do estudo, sem oferecer espaço para contribuições pessoais e argumentações.

Contudo, apesar da importância de suas reflexões, Rogers não explora profundamente o tema criatividade, e é a partir deste momento que o presente texto se torna uma prolongação do trabalho anterior. Como definir criatividade? Em discussões freqüentes na área musical, explora-se bastante a questão da criatividade como criação musical, como empenho em direção a um fim, um produto, que é um novo resultado sonoro, produzido individualmente ou em conjunto. Mas além do produto criativo como resultado, quando se trata de aula de instrumento, principalmente em escolas que se dedicam ao ensino do repertório erudito tradicional, como ampliar a participação criativa do aluno?

Criatividade e Winnicott

Uma possibilidade de definição de criatividade é encontrada na obra do pediatra e psicanalista Donald Winnicott (1896–1971), autor reconhecidamente ligado ao seu estudo. Ao ler seus textos, compreende-se que criatividade é um atributo do ser humano, um potencial que se viabiliza e desenvolve no relacionamento deste com o ambiente. Está presente desde os primeiros dias de vida e se manifesta na maneira como o indivíduo reelabora os dados da realidade externa por meio de sua subjetividade, sendo responsável por uma relação com a realidade objetiva que sustenta o sentimento de que a vida vale a pena ser vivida, ou seja, seu significado pessoal.

Para Winnicott, existe uma criatividade primária no ser humano, que é originária (inata), sendo que o bebê tem uma contribuição pessoal a fazer desde a primeira mamada

teórica¹ (WINNICOTT, 1990, p.120-135). Esta criatividade primária apresenta um potencial que será desenvolvido ao longo de toda a existência, desde que existam condições suficientemente favoráveis para isso, e atuará em todos os campos da existência relacionados com a abordagem da realidade externa ao indivíduo, estando presente, inclusive, na constituição da sua personalidade. Importante notar que a concepção de ambiente favorável à criatividade presente em Winnicott é muito semelhante ao que Rogers chama de ambiente facilitador.

A partir de seus estudos a respeito do amadurecimento do ser humano e da importância dos cuidados maternos nos primeiros anos de vida (pela mãe biológica ou substituta), Winnicott elabora o conceito de Espaço Potencial ou Transicional, correspondente à Terceira Área da Experiência humana.² Este espaço constitui uma área intermediária entre a realidade interna e a realidade externa do ser (entre a subjetividade e a objetividade), na qual ambas participam e se sobrepõem. Clarificando o pensamento winnicottiano, Sakamoto (2004) explica que neste espaço “os fenômenos externos são usados a partir de alguma amostra derivada da realidade interna”, ou existe uma expressão pessoal, peculiar do indivíduo, “que se manifesta como potencial onírico ou a serviço do sonho”. Portanto, “simultaneamente existem a expressão de elementos subjetivos e o uso de recursos presentes na realidade objetiva” (2004, p. 30-31). Para ela, segundo Winnicott é nesta Terceira Área de Experiência que a experiência criadora tem origem (SAKAMOTO, 2004, p. 30). Este é o espaço do brincar, das vivências imaginárias, das relações culturais, das artes, da religião e do trabalho científico.

A restrição deste espaço (por meio de julgamentos depreciativos, excesso de críticas, ou outros fatores inibidores) reduz ou bloqueia a manifestação criativa, por isso o desenvolvimento e a manifestação do potencial criativo dependem, na interação com o ambiente, de um conjunto de condições capazes de favorecer os processos de relacionamento do indivíduo com a realidade externa. “Todo ser humano é *potencialmente* criativo, contudo, a manifestação deste potencial está vinculada a ocorrências de seu processo de desenvolvimento global que *depende da influência do ambiente*” (SAKAMOTO, 2004, p. 29).

Embora não seja objetivo deste artigo apresentar detalhadamente a complexidade do pensamento winnicottiano, é importante mencionar que o autor faz distinção entre criatividade psíquica e criatividade artística. Para ele, criatividade (criatividade psíquica) é uma contribuição pessoal do indivíduo com relação à realidade externa, um “colorido” (WINNICOTT, 1975, p. 95). Quando existe uma relação com um ambiente que é favorecedor, “tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos” (WINNICOTT, 1975, p. 98). Nesta perspectiva, ser criativo é gerar algo novo para si próprio, independentemente de sua originalidade social. Winnicott explica que o potencial criativo existe “em todos os esforços produtivos, e devemos reconhecer a criatividade potencial, não tanto pela originalidade de sua produção, mas pela sensação individual de realidade da experiência e do objeto” (WINNICOTT, 1990, p. 130).

A criatividade artística tem outra conotação e depende de uma série de fatores. Winnicott não explora profundamente este ângulo do assunto, mas deduz-se que esses fatores vão do engajamento do artista ao seu talento (pensando talento como um favorecimento de habilidades), e o reconhecimento de seu produto como criativo no contexto artístico, a obra de arte, depende de um contexto social de valoração e originalidade.

¹ A primeira mamada teórica corresponde à elaboração teórica do conjunto das primeiras mamadas do recém-nascido.

² As outras duas áreas são a da realidade psíquica (universo subjetivo) e a da realidade compartilhada (universo objetivo).

Contudo, é preciso lembrar que a criatividade artística se ancora na criatividade psíquica, depende dela. Por isso, no caso específico do aprendizado musical, podemos considerar que o desenvolvimento da criatividade psíquica favorece a criatividade artística. Elza Dias, estudiosa de Winnicott, explica que “ao longo da vida, e amadurecendo, o indivíduo saudável continuará a exercer a criatividade de formas cada vez mais complexas, mas é sobre a *criatividade originária* que todo viver criativo pode ser construído” (DIAS, 2005, p. 41-42). A autora está dizendo que na medida em que vai amadurecendo e ampliando suas relações com o ambiente e com a realidade externa, a criatividade se expande para todo o círculo de atuações do indivíduo, vai se sofisticando, o que pode ser entendido como um aprofundamento. Relacionando com a criatividade artística, compreende-se que, para Winnicott, as bases da criatividade artística e de outras ações criativas são as mesmas, mas o artista torna a criatividade cada vez mais sofisticada na linguagem que utiliza como meio de expressão. Pode-se pensar que, como ele exercita mais, aprofunda mais. Também existe a questão de que, estando mais livre, e mais "verdadeiro" nas suas possibilidades de expressão, o artista, ou qualquer outra pessoa criativa, terá maior oportunidade de experimentar e lidar com o inesperado, o que oferece suporte para uma expansão (e aumento de complexidade) das relações com o mundo. O inesperado expande e uma nova realidade se mostra, ao lidar com isso de uma maneira criativa e pessoal, uma nova realidade psíquica se estabelece, a qual dá oportunidade para que novas experiências continuem acontecendo, dando continuidade ao processo.

O oposto da criatividade é a submissão. Winnicott critica o relacionamento submisso do indivíduo com a realidade externa e afirma que “viver criativamente constitui um estado saudável”, enquanto “a submissão é uma base doentia para a vida” (WINNICOTT, 1975, p. 95). Para ele, a *apercepção*³ criativa é a grande responsável pelo sentimento de vontade de viver e, em oposto, “existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação” (WINNICOTT, 1975, p. 95). A submissão abarca um sentido de inutilidade que se associa à idéia de que nada importa. Isso não quer dizer que ele seja contrário a limites. O que o autor deixa bastante evidente em seus textos é que o ambiente favorável a uma vida saudável oferece um certo equilíbrio entre liberdade e limites que permite ao indivíduo oferecer ao ambiente sua contribuição pessoal pautando-se na realidade objetiva.

Aplicado à situação de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que, quando um aluno trabalha por mera repetição, obediência, memorização e submissão, dentro de uma situação que é fruto de conformismo em relação a um estímulo controlador (professor, outro aluno, regras), ele não está sendo criativo, mesmo que esteja participando de atividades criadoras (geradoras de um novo produto). Pode estar adquirindo certo conhecimento, ser capaz de fazer “tudo direitinho” e reproduzir corretamente os conteúdos, mas não está experienciando uma vivência cultural de forma criativa. Pode até estar em um momento em que o grupo esteja produzindo algo novo, mas não está vivendo criativamente o processo. Por outro lado, mesmo que submetido a certos limites, quando a postura pessoal do indivíduo é de contribuição autêntica (e não de submissão com o sentido de agradar ou ser recompensado), a atividade criativa encontra lugar. Quando o aluno simplesmente obedece e restringe-se a fazer tudo o que o professor manda, sem questionar e participar ativamente do processo, ele não cria, repete.

Pode-se concluir que, em sala de aula, o clima favorecedor da criatividade depende basicamente da aceitação das contribuições que o aluno traz, de uma abertura à experiência que estimule a curiosidade e de um clima em que não exista medo de censura imediata (o

³ *Apercepção*: percepção subjetiva em que o objeto é percebido e criado simultaneamente (no sentido de ver tudo como se fosse a primeira vez, em referência à ilusão de criação no recém-nascido). Para esclarecimentos, ler Winnicott, 1999.

impedimento das manifestações do aluno na ânsia em obter um resultado rápido). Depende também de oferecer, sempre que possível, situações em que o aluno “faça à sua maneira”, experimente, apresente sua contribuição pessoal, mesmo que o caminho escolhido por ele para chegar ao resultado almejado pareça mais longo aos olhos do professor. Com Winnicott compreende-se que contribuir criativamente não é perda de tempo, mas ganho de vida saudável. Para ele, em termos de desenvolvimento humano, “experimentar o viver criativo é sempre mais importante do que *se sair bem*” (WINNICOTT, 1999, p. 38).

Aplicação

Ao trazer essas idéias para o ensino do piano, compreende-se que promover um ensino criativo vai muito além de oferecer oportunidades para que o aluno componha peças musicais (embora isso faça parte do processo). No âmbito da criação, o aspecto da criatividade costuma ser bastante discutido e a literatura do ensino musical apresenta muitas contribuições importantes, capazes de auxiliar o professor a elaborar diversas dinâmicas de trabalho. Por isso, a escolha no presente trabalho é discorrer um pouco a respeito de outras possibilidades existentes.

O curso de piano erudito centrado no programa (baseado em um programa quantitativo a ser cumprido), caracterizado com similaridades em diversas cidades brasileiras ao longo do século XX, teve influência direta do modelo europeu, principalmente parisiense. Os conservatórios paulistas descendem pedagogicamente dos modelos europeus. O ensino do piano existia nas cidades brasileiras antes da fundação dos conservatórios, ministrado principalmente por professores particulares de origem estrangeira, porém após a fundação do Conservatório Brasileiro de Música, em 1845, no Rio de Janeiro, e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906, houve uma certa “institucionalização” de um modelo de ensino padronizado, que se propagou durante o século XX por meio de escolas de música e professores particulares.

As instituições musicais brasileiras mencionadas foram criadas em uma época em que os pressupostos contidos na pedagogia tradicional dominavam os demais setores de ensino na sociedade paulista. Características como obediência absoluta, colocação do aluno em um papel passivo (receptor) no processo de ensino-aprendizagem, organização controlada e outras similares faziam parte do ambiente social e foram incorporadas pelas instituições musicais. Assim, por razões históricas, o ensino do repertório pianístico erudito apresenta certas características de treinamento e controle rigoroso por parte do professor que estão tão enraizadas na tradição do ensino do instrumento que muitas vezes o professor não se dá conta do quanto está agindo desta maneira. Em conseqüência, o aprendizado do instrumento tende a gerar expectativas de alto grau de submissão por parte do aluno, a qual pode ocasionar dependência psicológica e um certo conformismo, que, por sua vez, costuma ser notado apenas quando dificuldades do aluno em criar uma interpretação pessoal das obras em estudo se tornam evidentes.

Questionando apenas este aspecto controlador do ensino, vinculado à valorização da submissão, a criatividade do aluno pode ser trazida para a aula de piano de diversas maneiras. Os comentários a seguir apresentam experiências realizadas na Escola Municipal de Música, em São Paulo, nos últimos anos, na classe da professora Scheilla Glaser, dentro de um projeto de trabalho que busca criar condições para a existência de uma efetiva co-responsabilidade entre professor e aluno no que diz respeito ao processo de aprendizagem do piano. Com o intuito de alcançar esse objetivo, criou-se um ambiente em sala de aula que estimulou o aluno a participar de propostas e/ou tomar iniciativas como: organizar seu próprio estudo (descobrir sua maneira pessoal de estudar em casa e de preparar o material para aula), escolher o material a ser levado em cada aula, colaborar na escolha do repertório a ser estudado (por indicação livre ou escolha dentre várias possibilidades), participar em projetos coletivos com

outros alunos, realizar pesquisas de interesse pessoal capazes de auxiliar a preparação das obras em estudo, ter experiências de criação não musical (plásticas, poéticas) a partir do estímulo das obras que está tocando e auto-avaliar-se.

Em especial, serão relatados três episódios: 1. Um projeto de recital que se configurou em uma Homenagem ao compositor Almeida Prado; 2. Um *workshop* que teve por objetivo melhorar a conscientização sonora dos alunos e proporcionar a eles a oportunidade de realizarem atividades de criação em linguagem contemporânea não-convencional; 3. Avaliação de um processo de auto-avaliação que já acontece há alguns anos. Antes, contudo, é interessante apresentar um breve comentário a respeito dos demais itens acima mencionados.

Compreendeu-se que, se o professor desejar, podem facilmente ser criados sistemas alternativos ao tradicional método de anotações das lições nos caderninhos. Embora as crianças menores, antes de cursarem a 5ª série do ensino fundamental, apresentem um pouco de dificuldade em se organizarem sozinhas e precisem de algum mecanismo que as ajude a organizar o estudo diário, a partir do correspondente ao período da 5ª série escolar, ou aproximadamente 11 anos de idade, os alunos demonstram ser altamente capazes de estruturar suas atividades quando se sentem motivados para tal. Nota-se que a motivação parte de um “bem estar” que é interno, inerente ao prazer de estar estudando música por vontade pessoal, e que pode ser estimulada pela criação de oportunidades de colaboração pessoal no processo de aprendizado do instrumento. Existem alunos que, pelas suas experiências de vida e contexto cultural, são resistentes a uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem e constantemente criam situações, como que a “exigir” um controle minucioso do professor. Mas a experiência prática tem demonstrado que aqueles que aceitam o compartilhamento da responsabilidade e se envolvem (mesmo que no princípio de forma tímida), tomando iniciativas, realizando pesquisas, criando maneiras de estudar, trazendo suas idéias e ampliando seu conhecimento de repertório, ouvindo gravações e assistindo concertos, obtêm resultados mais satisfatórios no instrumento a médio e longo prazo, tanto em termos pessoais, quanto em termos socioculturais.

Exemplos

1 – Projeto homenagem ao compositor Almeida Prado (2003)

Esta atividade foi realizada no 2º semestre de 2003. Apesar de esforços anteriores empreendidos no sentido de aproximar os alunos da música moderna, havia bastante resistência deles no estudo de obras com características não tonais. Para aproximá-los deste universo de repertório de uma maneira atraente, foi proposta uma atividade que consistiria em uma homenagem ao compositor Almeida Prado, com a apresentação de sua obra *Kinderszenen*, em comemoração ao aniversário de seus 60 anos. Oito alunos desejaram participar.

O objetivo da atividade foi contextualizar uma obra contemporânea de forma que os alunos se envolvessem em sua preparação por meio de descobertas pessoais e contribuições criativas. Para isso, foram sugeridas atividades complementares ao estudo pianístico das peças, com a intenção de facilitar a criação de uma interpretação pessoal. As 18 peças que compõem a obra *Kinderszenen* foram distribuídas entre os alunos, e solicitou-se que pesquisassem a respeito do compositor e o conhecessem pessoalmente. A partir do primeiro contato pessoal com o compositor, a motivação dos alunos cresceu e eles passaram a demonstrar maior interesse no estudo das músicas.

Também foi disponibilizada uma cópia da dissertação de mestrado *O livro das meninas de Almeida Prado: uma outra leitura*, de Alisa Maria Zein Fraga, no qual a autora fez uma análise do álbum completo, para fornecer aos alunos mais informações a respeito da estrutura musical das peças. Como as peças possuem títulos e têm caráter descritivo, foi proposto aos alunos que construíssem obras que representassem plasticamente sua peça musical (desenhos, instalações, esculturas, móveis e outros). O resultado dos trabalhos foi surpreendente e visualmente diversificado, pois os alunos adotaram a idéia de utilizar diferentes materiais. Esses trabalhos foram expostos na ocasião da apresentação musical.

Além disso, foi pedido que assistissem ao concerto do pianista Fernando Lopes, realizado no CCSP durante o Festival Almeida Prado, pois neste recital o pianista tocou a *Kinderszenen*, e comentassem o concerto. Por fim, os alunos realizaram um recital, dia 21 de novembro, no auditório da EMM, com a presença do compositor. Na ocasião, ele falou a respeito das motivações e circunstâncias relacionadas à composição da obra e uma das alunas, que gosta de compor, executou também duas peças próprias que compôs para a ocasião.

Como resultado, notou-se uma mudança grande de comportamento nos alunos que participaram da atividade. Em geral, eles se tornaram mais unidos e continuaram motivados a executar músicas em linguagem moderna, vários pediram para em 2004 estudar peças de Almeida Prado ou de linguagem semelhante e, particularmente, alguns deles conseguiram realizar ótimas transferências⁴ posteriores, tanto em termos de conteúdo quanto de atuação.

Alguns comentários de alunos:

- Foi diferente relacionar música com artes plásticas porque criou uma imagem da música que influenciou a minha interpretação, assim como a presença do compositor. A minha imaginação foi além do que eu imaginava, do que eu esperava. aluno1⁵.
- Gostei muito de descobrir que as idéias usadas para compor as músicas foram baseadas em coisas da vida do compositor e de suas filhas. aluno2.
- Eu gostei porque eu tive a oportunidade de conhecer o Almeida Prado, de poder tocar para ele algumas de suas peças, e de falar com ele. aluno3.
- Foi uma ocasião muito importante, pois foi um fato marcante para guardar a vida toda. Foi uma experiência a qual eu faria com muito prazer novamente. aluno4.
- O trabalho ajudou a entender melhor as peças e exercitar a imaginação. aluno5.

2 - Atividades de criação em linguagem contemporânea (não convencional) com objetivo de conscientização sonora (2004).

Consistiu na realização do *workshop* direcionado para os alunos denominado "Aproximando-se da linguagem contemporânea por meio da experiência prática", que foi idealizado e ministrado em conjunto com a colega Leila Rosa Vertamatti, do Programa de Pós-graduação em Música do IA/UNESP. Participaram 11 alunos entre 12 e 19 anos, e a atividade teve dois objetivos que se complementaram. O primeiro, criar uma oportunidade para os alunos entrarem em contato com parte da música e linguagem contemporânea através da vivência prática e audição de peças que usualmente não fazem parte de seu repertório, com a elaboração de uma peça musical com escrita não convencional. O segundo, oferecer uma oportunidade para que trabalhassem em grupo.

Em quatro semanas de atividades conjuntas, a proposta foi: a partir de estímulo visual (reconhecimento de sons em gravuras) e auditivo (audição de obras em linguagem não

⁴ Transferência, em aprendizagem, é a percepção de similaridades entre objetos de estudo com subsequente transposição de meios e resultados entre eles.

⁵ Optou-se por preservar a identidade dos alunos no texto para publicação.

convencional com apresentação de algumas partituras), dividir os alunos em grupos para que criassem obras musicais na linguagem proposta e as apresentassem na audição semestral da turma.

Como resultado, notou-se um envolvimento pessoal maior entre os membros dos grupos, que prosseguiu, em parte, após o término da atividade. Houve pedido dos alunos para que novas atividades semelhantes fossem realizadas. Alguns se tornaram mais desinibidos e passaram a ter mais iniciativa em outras propostas de trabalho após terem passado por essa experiência. Todos passaram a prestar mais atenção aos sons (inclusive aos que executam ao piano). Uma das alunas reconheceu ter interesse pessoal em trabalhar em projetos semelhantes e optou, posteriormente, por cursar Educação Musical.

Alguns comentários de alunos:

- Achei esses encontros importantes para entender melhor essa visão (estilo) de música. Antes mundo era muito desconhecido. aluno2.
- No geral, foi bom, porque me comuniquei mais, perdi um pouco do medo de estar em grupo e aprendi muito sobre a música contemporânea. aluno6.
- ...num dos encontros percebi que por causa da vida estressante e barulhenta que levamos, esquecemos ou não escutam mais sons que antigamente escutávamos e nem dávamos importância. (...) não suporto mais escutar buzina, coisas altas demais e também comecei a escutar sons como os pássaros e passos. aluno1.
- O comentário é positivo porque os encontros, sendo ou não úteis, foram legais. aluno7.
- Foi legal porque se eu não tivesse tido esse curso, eu não ia saber o que é música contemporânea. aluno3.
- Esclareceu várias dúvidas. Eu gostei muito, achei muito divertido e aprendi bastante. Gostaria de continuar a ter aulas sobre o assunto. aluno5.
- Deu para conhecer como é a linguagem contemporânea, além de socializar com os alunos. Foi bem legal! aluno8.
- Acho que os encontros foram muito bons, pois comecei a ver a música contemporânea com outros olhos. aluno9.

3 - Avaliação de auto-avaliações (2006).

O processo de auto-avaliação já está em curso há quatro anos e consiste na atribuição bimestral de nota por parte do aluno, levando em consideração cinco critérios com pesos diferentes. São eles: apresentação do material em aula em relação ao que foi combinado no início do semestre, 0-5; apresentação do material em aula em termos de preparação em casa, 0-5; pesquisa complementar (leituras, gravações, entrevistas com músicos, assistir concertos e documentários), 0-4; participação em cursos e audições, 0-4; assiduidade e pontualidade, 0-2.

Esse processo se apóia nas idéias de Rogers (1978, 1986, 1987) e de Piaget (1998). Para Rogers, que aborda freqüentemente em seus textos a idéia da não-diretividade, “há, dentro da pessoa humana, base orgânica para um processo organizado de avaliação” e “esse processo de avaliação, no ser humano, é eficaz na realização do auto-engrandecimento, na medida em que o indivíduo se abre à experiência que está correndo dentro de si” (ROGERS, 1978, p. 239). Ao contrário de uma situação onde exista apenas a avaliação externa (por parte de terceiros), a realização da auto-avaliação leva o aluno a pensar e analisar seu próprio comportamento, facilitando uma consciência mais ampla do processo que vivencia, o que se reflete em comportamentos e ações que se dirigem em busca de maior realização pessoal.

Piaget pertence a uma corrente de ensino diferente de Rogers, mas, embora suas pesquisas sejam bastante diferentes, algumas de suas idéias se tangenciam e apresentam traços

comuns. Piaget critica o ensino autoritário. Diz ele que “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário” (PIAGET, 1998, p.154). Para ele, “não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres; é preciso formar inteligências ativas” (1998, p. 156). No pensamento rogeriano, o conceito de liberdade diz respeito a um princípio de liberdade psicológica individual, relacionado principalmente à percepção que o indivíduo tem de si próprio. Em Piaget, compreende-se que existe um princípio de uma liberdade que se estabelece pela cooperação, a qual é definida como interação entre indivíduos “iguais”, que mantém a característica de promover uma liberdade subjetiva, fruto de uma “organização interna” e capaz de levar o indivíduo a tomar decisões que lhe sejam coerentes (PIAGET, 1998, p. 153). Em suas palavras, é livre “o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior” (PIAGET, 1998, p. 154).

Embora Piaget não mencione o conceito de não-diretividade, ele aborda um método denominado *self-government*, que tem significado similar e resulta basicamente em confiar na capacidade do aluno de se autodirigir e na perspectiva de ele desenvolver um envolvimento integral em sua atividade. Em texto original de 1945, Piaget esclarece que o método do *self-government* consiste “em atribuir aos alunos uma parcela da responsabilidade na disciplina escolar” (PIAGET, 1998, p. 158). Esta parcela pode ir desde uma pequena atribuição de funções a certos alunos até uma autonomia real em classe ou nas atividades extra-escolares. Segundo ele, “Em todos os lugares onde as tentativas foram realizadas com seriedade, seus resultados foram reforçar tanto o espírito de comunidade como o sentido de liberdade responsável” (PIAGET, 1998, p. 158).

Diferente de Rogers, Piaget faz a ressalva de que deve haver um meio-termo, um balanceamento, entre a utilização da diretividade (autoridade) e da não-diretividade (cooperação), dependendo da faixa etária da criança e da situação. Para ele, a criança só está realmente preparada para assumir as responsabilidades implícitas no *self-government* a partir dos 10-11 anos de idade.

O resultado mais importante da auto-avaliação é a conscientização de todos os fatores que permeiam o aprendizado do instrumento, a compreensão de que não basta apenas estudar as lições em casa (repeti-las no instrumento), pois isso não é suficiente. A atribuição de uma nota que necessita ser justificada em seus itens e que será aceita pelo professor implica em uma co-responsabilidade efetiva do processo de ensino-aprendizagem. O procedimento em uso permite que os alunos se atribuam notas bimestrais, sendo que, se algum dos itens é considerado abusivo (para muito mais ou para muito menos), existe um diálogo entre professor e aluno para se chegar a um acordo. Nas notas de final de semestre, onde existe um exame exigido pela escola, o procedimento em uso é que o aluno entregue a auto-avaliação antes de realizar a prova, e sua nota será levada em consideração, mas nesta ocasião o resultado do processo também é avaliado.

Alguns comentários dos alunos:

- Nunca tinha feito auto-avaliação fora da escola e acho bom porque assim admito as minhas falhas (menos risco de entrar por um ouvido e sair pelo outro). Os itens estão bons, questionando o necessário. Acho que é isso... aluno1.
- Bom, eu gosto do método (apesar de ser meio difícil). Acho que ele é justo e funciona bem desde que não seja a única forma de avaliar o aluno. Eu nunca tinha tido a chance de me auto-avaliar sem ser no piano e gostei, é útil pra outras coisas também.... aluno5.
- Eu nunca tive que fazer auto-avaliação antes. Acho que é legal, mas um pouco difícil de fazer, é difícil nos avaliarmos em todos os aspectos, de uma forma realmente crítica. (...)

Mas, acho uma coisa legal, nos obriga a sermos sinceros, e nos ajuda a progredir tendo consciência do que estamos fazendo, aluno10.

- Acho que é uma boa idéia a gente ter que se avaliar, porque é nessa hora que "cai a ficha". E é nessa hora que a gente pode se justificar se por um acaso não estudamos direito naquele semestre, ou se faltamos muito, chegamos atrasados, etc. Além disso, podemos contar se fomos ver algum concerto, ouvir alguma peça que estamos tocando, pesquisar mais sobre algum compositor, porque tudo isso deve dar uma "ajudinha" na nota... os critérios são bons, apesar de que eu não me prendo muito a eles, mas pra quem não tem muita noção da nota, eles ajudam, aluno3.

Conclusão

Uma conclusão que pode ser apresentada no momento é que, ao oferecer espaço para que o aluno experimente suas idéias e opções, argumentando, discutindo, criando junto, está sendo permitido que o aluno realmente seja co-participante do processo ensino-aprendizagem. Notou-se que mudanças significativas de comportamento ocorrem na medida em que os alunos passam a confiar na liberdade oferecida, a conhecer exatamente quais os limites estabelecidos e a colaborar criativamente sem receio. De maneira geral, aqueles que participam de atividades que vão além do aprendizado técnico-musical específico tendem a se envolver mais com a escola de música e com as diversas situações decorrentes do aprendizado do instrumento musical.

Compreendeu-se que, se por vezes o resultado do trabalho calcado na repetição, obediência e submissão parece atraente, por conseguir melhores resultados em curto prazo, pela prontidão da reprodução “exata” de um determinado conteúdo, ele não desenvolve o lado criativo do aluno, que se mostra essencial no decorrer dos anos de estudo. Parece que, em longo prazo, o aluno que encontra espaços de liberdade para se manifestar criativamente está se preparando para uma independência e auto-suficiência extremamente importantes para o músico e para a vida, além de adquirir descobertas pessoais mais interessantes e significativas em sua vivência musical.

Assim, embora no ensino do piano o resultado final seja muito importante (pelo menos em cursos que têm por finalidade formar instrumentistas, pois nestes o objetivo é compreender a linguagem musical e dominar tecnicamente o instrumento para, por meio dele, expressar-se musicalmente), apoiando-se em tudo o que foi dito, aprendeu-se que em muitas ocasiões não vale a pena sacrificar a colaboração criativa do aluno em prol de um resultado mais rápido baseado em submissão passiva, pois a criatividade artística, em última instância, depende do desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo e da sua crença na possibilidade de apresentar sua colaboração pessoal em tudo o que produz.

Bibliografia

AGAY, Denes. **The art of teaching piano**. New York: Yorktown Music Press Inc., 2004.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

DIAS, Elza. A ilusão originária. **Revista Viver mente&cérebro**, memória da psicanálise nº 5 – Winnicott, p. 40-51, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRAGA, Elisa Maria Zein. **O livro das duas meninas de Almeida Prado**: uma outra leitura. Dissertação de Mestrado em Artes-Música, IA-UNICAMP, Campinas, 1994.

GLASER, Scheilla R. **Instrumentista & professor**: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. Dissertação de Mestrado em Música, IA-UNESP, São Paulo, 2005.

GORDON, Stewart. **Etudes for piano teachers**: reflection on the teachers's art. New York: Oxford University Press, 1995.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

PRADO, Almeida. **Kinderszenen**. Darmstadt: Tonos, 1984.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 15ª impressão.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Liberdade para aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Tornar-se pessoa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SAKAMOTO, Cleusa. **O gênio criador**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elise. **The well-tempered keyboard teacher**. New York: Schimer Books, 1995.

VAISVERG, Tânia M. J. Aiello. A arte e o viver criativo no pensamento de Winnicott. In: SEKEFF, Maria de L.; ZAMPRONHA, Edson. (Org.) **Arte e cultura II**: estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

_____. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

_____. **Tudo começa em casa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.