Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos

Marcelo de Magalhães Cunha (UEMG)
Regina Helena de Freitas Campos (UFMG)

Resumo: Esse artigo relaciona-se às linhas da psicologia da educação e da psicologia da música, e tem como objeto de estudo a motivação para o aprendizado da música. O referencial teórico partiu de alguns pontos da teoria interacionista de Jean Piaget. O objetivo principal foi analisar de que forma as relações com as pessoas da família e com a escola favorecem a motivação para o estudo da música. Como exemplos, foram realizados dois estudos de caso - um estudante e uma instrumentista profissional - investigados através de entrevistas sobre as questões afetivas nas relações sociais durante o processo de formação musical. Conclui-se que as figuras de mãe e pai são os principais motivadores para o aprendizado da música e que, na ausência desse apoio familiar, o sujeito pode se motivar no ambiente escolar desde que professores ou colegas representem ou simbolizem tais figuras. Nesse sentido, o estudo e o domínio da música podem ser motivados como uma forma de criação de laços sociais.

Palavras-chave: Música. Piaget. Motivação.

Title: Motivation for the Study of Music Based on the Interactionist Theories of Piaget

Abstract: This article investigates the psychology of education and psychology of music through the study of the motivation for music learning. The theoretical framework is based on certain points of the interactionist theory of Jean Piaget. The main objective was to analyze in which way family and members of the school environment motivate the study of music. A case study of two individuals--a student and a professional musician--was conducted by interviewing them on the affective issues in social relations during the musical training process. The findings shed light on the role of the mother and father as the main motivators for learning music. In the absence of such family support, the student can be motivated at school since teachers or classmates may represent or symbolize the family figure. In this way, the study and mastering of music may be motivated by means of creating social ties.

Keywords: Music. Piaget. Motivation.

CUNHA, Marcelo de Magalhães; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 187-214, jun. 2013.

A motivação é abordada pela psicologia da educação como uma área específica de estudo. Ela pode ser encontrada dessa forma como tema e objeto de pesquisa, nos dois volumes da *Handbook of Educational Psychology*, editados pela Associação Americana de Psicologia (ALEXANDER; WINNE, 2006. BEELINER; CALFEE, 1996). Os autores desses artigos se referenciam especificamente na psicologia cognitiva, considerando os afetos, de ordem emocional, como componentes principais da motivação. Os dois principais referenciais usados na maior parte dos artigos se referem à *autorregulação da aprendizagem* e *à autoeficácia*, delineada pela *teoria social cognitiva*, elaborada pelo psicólogo comportamentalista Albert Bandura (1997); e à *teoria da autodeterminação*, fundamentada pelos também comportamentalistas e educadores Edward L. Deci e Richard M. Ryan (DECI; RYAN, 1985). Deci e Ryan diferenciam a *motivação intrínseca*, determinada por fatores pessoais, internos ao sujeito, como necessidades, interesses, curiosidade ou prazer encontrado na execução da tarefa, e a motivação *extrínseca*, derivada de recompensas ou punições externas obtidas na relação com o grupo social (DECI; RYAN, 1985). Bandura, por sua vez, também considera que as fontes da motivação para dedicar-se a uma tarefa podem ser tanto intrínsecas quanto extrínsecas, mas reconhece que o valor atribuído pelo sujeito aos objetivos que pretende alcançar é fortemente mediado pelo grupo social (BANDURA, 1986). Assim, na discussão dos fatores que motivam um sujeito a perseguir objetivos e dedicar-se a uma tarefa é importante compreender como se processa essa influência do grupo social e da relação com o outro na gênese do interesse que leva à ação e a sustenta no tempo.

Para compreender esse processo de maneira mais aprofundada é que a obra do psicólogo suíço Jean Piaget torna-se relevante. Para Piaget o afeto é a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação, sendo, portanto, a energia da cognição (PIAGET, 1962). O interesse seria, pois, um estado emocional positivo e que pode nos impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, favorecendo, consequentemente, a construção das estruturas cognitivas necessárias ao aprendizado. A relação dialética que o sujeito estabelece com o outro e com o meio ambiente físico e social, nessa construção, é o foco principal do trabalho de Jean Piaget. Ao descrever e interpretar, de forma detalhada, como se dá essa dialética no movimento de assimilação do mundo físico e social, e de acomodação das estruturas aos novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, o autor nos ajuda a compreender como o sujeito desenvolve a motivação para o aprendizado (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007).

No Brasil, encontramos alguns trabalhos de pesquisa na área da psicologia da música relacionados com o tema da motivação que também se baseiam em algumas ideias

de Piaget. Primeiramente, destacamos a tese de Patrícia Kebach (2008), orientada pela Profa. Dra. Esther Beyer, que também orientou outras várias pesquisas sobre psicologia da música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Kebach verificou o modo de funcionamento e estruturação de estudantes de música adultos através de interações de grupos, em situações de cooperação, para compreender como os processos coletivos de aprendizagem musical contribuem para resoluções de problemas. 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 é verificar como a cooperação e o grupo social são mediadores relevantes para a transformação das estruturas do pensamento voltadas para a apreciação, a recriação e a 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 está ligado ao desejo ou ao interesse e a lógica depende da internalização dos processos de assimilação e acomodação de novos conhecimentos, visando atingir a *equilibração*. O estudo focalizou especialmente como as interações sociais diversificadas podem mobilizar o sistema de significação individual dos sujeitos envolvidos no processo de musicalização, levando-os a posturas mais criativas e a um descentramento progressivo, em termos de cooperação e autonomia na produção musical.

O segundo trabalho que gostaríamos de apontar é a tese de Leda Maffioletti (2005). 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 sobre o processo de construção do pensamento do estudante, ou melhor, do próprio sujeito. Ela vincula a construção de novos conhecimentos aos processos de *abstrações reflexionantes* e ao *mundo real* das crianças, termos apoiados na epistemologia genética de Piaget. Buscou-se analisar como as novidades ou ideias criativas surgem na criança durante os atos de composição e improviso musicais. Para isto, 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 numa totalidade para se configurar numa criação musical.

Outra tese é a de Maria Helena Jayme Borges (2001)**,** que também trata da motivação. A autora relaciona a falta de motivação com a dificuldade de equalizar a racionalidade, a concentração e o prazer no estudo do instrumento e, em um segundo momento, com as possíveis inibições em se apresentar em público. Ela sugere uma pedagogia que incentive o aluno a criar abstrações, suas próprias estratégias de estudo, a se

autodirigir e exercer autonomia; o que pode favorecer mais os estados motivacionais. Para a fundamentação teórica buscou os trabalhos de Piaget e dos autores que estudaram o desenvolvimento da autonomia na criança e no adolescente.

Também apoiada no interacionismo piagetiano temos a dissertação de Ana Cláudia Specht (2007), novamente orientada por Esther Bayer. Segundo Ana Cláudia, 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. Para ela, a construção dos processos cognitivos para esse tipo de aprendizagem deveria acontecer através da execução, da apreciação, da criação e da reflexão sobre o canto, sua área de atuação. Segundo a pesquisadora, do ponto de vista piagetiano, a construção do pensamento para o aprendizado do canto é um processo individual e depende do interesse. Esse processo 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.

Paralelamente aos trabalhos acima citados, destacamos a pesquisa específica sobre motivação e educação musical desenvolvida pela Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araujo, 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 Csikszentmihalyi. Embora não se baseie na epistemologia piagetiana ou interacionista e se foque mais nos aspectos 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).

Já nossa pesquisa procura abordar a motivação apoiada em alguns pontos da teoria piagetiana, explorando especialmente a presença dos aspectos afetivos na construção do interesse e a mediação do outro nessa construção. Visamos investigar, através de entrevistas com um estudante de música e uma musicista profissional, como se desenvolveu seu interesse pelo estudo da música, compreendendo a motivação como determinada basicamente por afetos e vínculos com os outros, presentes ao longo do desenvolvimento, na família e na escola. Esta pesquisa se diferencia das citadas acima pelo deslocamento de dois pontos. O primeiro é o favorecimento do aspecto afetivo em detrimento do cognitivo. Certamente, não há como analisar uma estrutura sem a outra, pois o próprio Piaget dizia que o afetivo regula o cognitivo. No entanto, 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. Assim, relacionamos os aspectos afetivos

da motivação a partir da relação do sujeito com as pessoas de seu círculo social.

Serão enfocados os aspectos afetivo-relacionais da motivação para o aprendizado da música, 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. O termo relativo à motivação usado por Piaget, como já dito, com vistas ao aprendizado e desenvolvimento mental, é *interesse*. Para ele, o interesse é um aspecto do comportamento emocional, similar a motivação, vontade, curiosidade ou determinação, que cria uma dinâmica para as atividades mentais ou intelectuais (PULASKI, 2009: 140). É o interesse que impulsiona o sujeito à ação e à busca de respostas a suas questões em um processo que Piaget chamou de dupla estimulação, ou seja, a dinâmica da assimilação/ acomodação levando à consequente equilibração. No processo são construídos os "esquemas afetivos" advindos dos jogos simbólicos proporcionados pelas relações interpessoais (PIAGET, 1975: 225-226). A questão central é, pois, como essas relações motivam o aluno para o estudo da música. Neste sentido, nos diz o próprio Piaget, no texto originalmente publicado em 1932: "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: 264).

A motivação para o aprendizado específico da música é um dos grandes desafios dos estudantes dessa área, visto que o estudo musical envolve um grande esforço para a disciplina diária de práticas das atividades de estudo - de concentração, memorização e repetições de exercícios mentais e físico-motores. Essas atividades são comuns em ambientes educacionais nos quais o currículo aparece voltado para o aprendizado da música erudita. É nesse recorte de estilo musical e ambiente educacional que analisaremos a motivação.

Confrontaremos nosso pressuposto inicial sobre motivação com a análise de duas entrevistas de dois recentes trabalhos de pesquisa: um na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) e outra através do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). A abordagem dessas duas entrevistas caracteriza dois estudos de casos. Ambos envolvem a temática da motivação, em que os sujeitos são um estudante de graduação de instrumento de cordas e o outro, uma instrumentista profissional de orquestra, também de instrumento de cordas. Todos os dois relataram as diversas formas de interações e motivações através do convívio com família e escola, desde o início dos estudos musicais, quando eram crianças.

Por fim, procuraremos sugerir algumas diretrizes pedagógicas para cursos de formação musical, no contexto da música erudita, no qual aparecem implicadas as relações com família e escola. Da mesma forma, apontaremos sugestões semelhantes aos pais ou familiares. Tais diretrizes e sugestões se encontram mais no esboço da teoria piagetiana sobre motivação do que na parte final do artigo.

Motivação a partir da perspectiva de Piaget

Piaget considera a motivação como uma energia de ordem afetivo-emocional, o que inclui os sentimentos e interesses, e possibilita o desenvolvimento intelectual (PULASKI, 2009). Porém, mesmo motivada, para uma pessoa iniciar um aprendizado faz-se necessário um processo adaptativo, dinâmico e aberto, que ele denominou de dupla estimulação. Mais conhecido nas operações lógicas, se equivale para as estruturas afetivas quando as questões morais estão em jogo (PIAGET, 1975: 272). 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 consequente *equilibração*, fator organizador final do processo. Caracterizado como um processo adaptativo e autorregulador, apenas entra em atividade a partir de uma "perturbação" ou estímulo externo, como salienta o próprio autor (PIAGET, 1998: 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.

Em um artigo publicado em 1962, Piaget salienta que "sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência" (PIAGET, 1962: 1). Afirma, ainda, que as relações afetivas, 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. Ainda explica que o afeto não resulta diretamente em interesse (ou motivação) e nem uma pessoa motivada estaria necessariamente apta à construção de processos cognitivos. Por outro lado, a estrutura cognitiva não causaria necessariamente atitudes de afeto e esse de interesse (ou motivação). Há, na verdade, certo paralelismo entre afeto e cognição. O afeto, base do interesse, seria apenas a *energia* para as atividades intelectuais, funcionando assim, como regulador. Para Piaget, os estágios da afetividade correspondem aos das estruturas cognitivas, ocorrendo, assim, uma correspondência e não uma sucessão.

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 de mãe/ 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 (pré-operatórias e fora do corpo). 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. Dessa forma, o simbolismo pode ser representado 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 comportamento passados (PIAGET, 1975: 226).

Simbolismo e afetividade na teoria piagetiana

As pessoas da escola podem simbolizar os afetos iniciais dos familiares. Piaget (1975: 267) confirma esse processo e chama-o de "simbolismo inconsciente" ou "simbolismo secundário" (PIAGET, 1975: 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 se inicia de forma inconsciente. Na forma inconsciente se caracteriza por uma

assimilação de ordem afetiva, que ele chama de *secundária*, e se divide em três tipos nos relacionamentos interindividuais:

> 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 recognitiva) e a descobrir outros deles (assimilação generalizadora) (PIAGET, 1975: 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: 271).

Assim, os afetos das primeiras relações podem ser conservados e em seguida acomodados ao real (PIAGET, 1975: 262) e ao presente (PIAGET, 1975: 265), o que torna o jogo e o símbolo adaptados e conscientes, como forma de compensação (referindo-se à Adler[1]) e, assim, mais intelectual do que afetivo. Para Piaget os primeiros jogos simbólicos ocorrem dentro da família (PIAGET, 1975: 225-226) e podem ser transferidos para novos personagens através de identificações, projeções, oposições e duplos sentidos (PIAGET, 1975: 236). Quando se acomodam tais identificações, o símbolo se torna consciente, socializado e, portanto, equilibrado; servindo, assim, aos esquemas cognitivos. Deduzimos que, na acomodação dos símbolos, os sujeitos se motivam ou se desmotivam para as ações em ambiente escolar, fora da família. No entanto, Piaget pontua que, para os esquemas afetivos se equilibrarem, deverão se regular por operações reversíveis de reciprocidade, tornando-se esquemas morais ou de valores.

Moral e afetividade na teoria piagetiana

Embora a questão moral se inicie nas atividades pré-operatórias e com os familiares, é quando ocorrem envolvimentos maiores com pessoas da sociedade e da escola que Piaget considera que se estruturam também os sentimentos morais, relacionados aos

[1] Alfred Adler (1870-1937): médico psiquiatra, psicólogo e psicanalista vienense cuja interpretação da psicanálise (a chamada escola da Psicologia Individual) enfatizou os fatores sociais na formação da personalidade e a necessidade de superar sentimentos de inferioridade como o principal motor do desenvolvimento humano.

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 as questões morais, mas principalmente as afetivo-relacionais, nas diferentes faixas etárias, pois em cada idade estamos mais sujeitos à relação com a família, a sociedade ou a 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 pré-operacional, entre 2 e 7 anos de idade, é bastante crítico em 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 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 e 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: 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 *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 num lago; são leis universais. Dessa forma, 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, este último 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. 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, ou invés de ser entendida como consequência de uma desmotivação. Dessa forma, pode surgir o sentimento de culpa. 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 é o prevalecimento 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 desse 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, onde pode ocorrer mais frequentemente a compreensão da subjetividade das ações. Esse processo normalmente ocorre entre 7 e 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 prática da autonomia inicia-se comumente entre crianças; as experiências de heteronomia, retributivas e punitivas são advindas apenas dos adultos. No entanto, se uma criança quer se destacar dos demais pela idade maior ou por outro atributo, as relações podem regredir à heteronomia. Diz o próprio Piaget:

> ... toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à autonomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994: 155).

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 pode 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. Neste 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, independentemente 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. Dessa forma, o exercício da cooperação e da 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, em que se pode experimentar uma equilibração e como resultado o exercício da autonomia, como salienta Piaget (1994: 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: 152). Acrescenta, ainda, que a falta de diálogo é típica de pais ou de professores medianos que, "como governantes sem inteligência, acumulam leis com desprezo das contradições que possam gerar" (PIAGET, 1994: 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 de se posicionar a partir de seu próprio julgamento da 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, consequentemente, 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 âmbito 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 calcada 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, descobrem-se os erros e imperfeições dos modelos dos mais velhos. Os sujeitos, então, comparam, opõem-se, discutem, 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: 290, 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 e qualquer atitude isolada pode ser taxada de individualista ou de egoísta. 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.

No intuito de investigar e exemplificar como se desenvolve o interesse pelo estudo da música no contexto familiar e escolar, e em que medida a autonomia no pensamento e na ação pode promover a motivação para o aprendizado, foram realizados dois estudos de caso, que passamos a descrever.

O método

Primeiramente, cabe dissertar um pouco sobre a metodologia usada nesses estudos de caso. A respeito de considerar os sujeitos de pesquisa como *estudo de caso*, optamos por tal metodologia de cunho mais qualitativo com base na interpretação de Robert Yin, na qual os estudos de caso são estratégias comumente usadas na psicologia e uma das formas é a *exploratória*, como no nosso trabalho (YIN, 2001: 21-22). Segundo esse mesmo autor, é comum que a coleta de dados nos estudos de caso seja feita por entrevistas; e essa foi propriamente nossa metodologia. Neste sentido, adotamos entrevistas abertas semiestruturadas e com um roteiro que apenas induzisse as lembranças afetivas nas relações com os familiares e com pessoas da escola durante o processo de formação musical. O tipo aberto de entrevista nos permitiu uma coleta de dados que possibilitou analisar um aspecto particular, como a motivação, através de lembranças e autorreflexões, e dentro de um contexto social, como família e escola (FRASER; GONDIM, 2004: 145).

Portanto, o objetivo central foi identificar como a família e pessoas da escola influenciaram ou não a motivação para o aprendizado da música, a partir de possíveis representações simbólicas e de questões morais. Primeiramente, procuramos investigar

como as relações com pai, mãe e irmãos propiciavam interesse pela música e seu aprendizado. Em um segundo momento, como colegas e professores influenciaram a motivação. No entanto, nas falas dos entrevistados, observamos que alguns professores, por exemplo, eram citados quando ainda se falava da família.

Cabe agora analisar as duas entrevistas coletadas em nossa pesquisa, para nos determos na área do ensino da música e tentar confrontar os relatos dos entrevistados com alguns desses pressupostos piagetianos. Os dois estudos de casos foram retirados de duas pesquisas maiores que ainda se encontram em andamento. Chamaremos CARLOS o sujeito escolhido da primeira pesquisa e MARIA o da segunda. CARLOS conta com 26 anos de idade, ainda cursa Graduação em Música como instrumentista de cordas e já exerce atividades profissionais. MARIA, aos 33 anos de idade já possui Pós-Graduação em Música e exerce profissionalmente atividades como instrumentista em orquestras, também na área de cordas.

Resultados – o que disseram os sujeitos nas entrevistas

Estudo de caso 1:

CARLOS iniciou os estudos da música aos 8 anos de idade, juntamente com um irmão e incentivado pela mãe. Em um primeiro momento, o pai não o apoiava por constituírem uma família pobre e a profissão de músico poderia dar continuidade aos parcos recursos financeiros. No entanto, após frequentar dois anos junto à escola de música, o filho demonstrou facilidade motora com um instrumento de cordas e um grande envolvimento com a música. Assim, quando o filho contava cerca de 10 anos de idade, o pai mudou de atitude, digamos moral e afetivo-relacional, quando passou a comprar partituras e acessórios do instrumento. Porém, poderemos observar na entrevista, que a motivação inicial relacionava-se com o apoio da mãe e a consequente aceitação no ambiente escolar musical. Essa aceitação, por sua vez, aumentou e a mãe o incentivou mais, passando a acompanhá-lo para uma cidade maior, capital de um Estado vizinho, para que o filho pudesse ter aulas particulares de instrumento.

Dessa forma, entre 8 e 10 anos de idade, CARLOS dependia mais da influência dos pais e irmãos do que das outras pessoas da sociedade e da escola, portanto supomos que o aprendizado da música progredia em função da positividade emocional, vinda da relação com os pais. Relatamos anteriormente que, segundo Piaget, essa positividade da

estrutura afetiva regula a estrutura cognitiva, de maneira que a habilidade motora e o interesse pela música podem ter surgido e/ou se fortalecido como forma de agradar aos pais e manter a motivação em relação à música proporcionada por eles e, assim, poder contar com a proteção deles (PIAGET, 1994: 151). Nessa fase em que as crianças não têm autonomia completa, a atitude de uma mãe ou pai levar o filho para uma aula de música, por exemplo, pode ser traduzida pelo filho como um explícito símbolo de afeto familiar; e é através deste sentimento, mesmo em um contexto de relação de heteronomia, que o sujeito pode se mover, ou adquirir energia (PIAGET, 1962) para as explorações motoras e de aprendizado de um objeto específico. Diz o entrevistado sobre esses pontos:

> ... no começo eu não lembro, mas tenho a impressão que no começo de eu [sic] estudar música meu pai não gostava muito não. Era aquele velho raciocínio que se vai virar músico não vai ganhar dinheiro. Mas, não consigo nem lembrar disso, porque logo que ele viu que eu gostava do negócio, que eu queria fazer e que algum resultado estava dando ele começou a apoiar muito, minha mãe também... meu pai teve que pagar tudo e por ser bombeiro hidráulico não tinha muito dinheiro para pagar a um filho de ir para lá. Então, eu sinto que a família foi toda muito envolvida, de certa forma, porque meus irmãos tiveram que perder um pouco a qualidade de vida deles no crescimento, nessa idade 10 anos... para eu estudar música.

Podemos perceber a motivação vinculada aos relacionamentos fora do ambiente familiar quando CARLOS, depois dos 10 anos, passou a interagir com o ambiente escolar. Como o domínio de um instrumento de cordas e da linguagem musical chamou a atenção dos professores, estes o colocaram como solista da orquestra da escola. Como solista, passou a chamar a atenção também dos colegas e, assim, cada vez mais se motivava em relação à música. Ele relata que aprendeu mais sobre música nas atividades coletivas da orquestra, onde estava exposto aos olhos e aos "ouvidos" de muitos, e menos na sala de aula, onde pouco frequentou as aulas de teoria e solfejo, pois na classe sentia-se igualado aos demais. Com 12 anos de idade, CARLOS passava mais tempo na escola de música do que na escola regular ou em casa:

> Foi nessa época aí, porque eu comecei a "spallar" a orquestra e sempre... ah! O *cello* está tocando ali um Lá sustenido que não está funcionando bem!... Era em função da minha posição dentro daquilo, porque eu não era, vamos dizer, era criança, mas eu não era *tutti* nas orquestras [não tinha a mesma função dos outros], sempre fiquei na

> frente, solando... Depois disso virou uma dependência da escola, eu passava o dia inteiro na escola, por causa da namorada, por causa das aulas, por causa de ensaiar, por causa de tocar, por causa de música de câmara. Eu ficava o dia inteiro dentro da escola...

Por volta dos 14 anos de idade, como relata, iniciou um namoro na escola de música, com uma aparentada da diretora. Como ocorrera com os jogadores dos jogos de bolinhas de gude analisados por Piaget, CARLOS parecia desejar dominar as regras do jogo para vencer o adversário. No caso, quis dominar as regras da música para conquistar uma pessoa do ponto de vista afetivo-sexual e, por outro lado, para vencer os adversários; ou seja, competir e se mostrar melhor em relação aos colegas para poder conquistar a atenção de todos, inclusive da namorada. Assim, a competição foi um fator motivador para o aprendizado da música, porque normalmente CARLOS era o vencedor e se sentia incluído socialmente. Ao comparar a necessidade da inclusão social nessa faixa etária com as regras dos jogos de bolinhas citadas, Piaget explica:

> Na verdade, nunca, mesmo entre os mais velhos, a criança dá grande importância ao fato de tirar uma ou duas bolinhas a mais que seus adversários; portanto, não é simples competição que constitui o motor afetivo do jogo. Procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros *observando as regras comuns*. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social (Piaget, 1994: 44).

Já os professores, que lhe davam apoio incondicional e destaque, podem simbolizar uma continuação da motivação de seu pai e sua mãe, de maneira que permaneceu a relação afetiva experimentada junto à família. Observamos que uma atenção especial a um aluno, por parte de um docente, pode dar o sentido amplo de uma aceitação em ambiente familiar, quando o docente representa pai/ mãe; ou o sentido social, quando confere sua importância ou valor na escola. Nesse caso, CARLOS relata os seguintes vínculos afetivos com os professores:

- A professora que ministrava aulas para as crianças no festival de música de sua cidade é sua amiga ainda hoje e mãe de seu melhor amigo.
- O regente da orquestra da escola de música tocava oboé e, devido à sua relação afetiva com esse regente, que tinha a função também de professor, chegou a cogitar passar a

estudar esse instrumento de sopro.

- Considera explicitamente os professores com os quais teve relações diretas e particulares como importantes para sua motivação e formação.
- Detinha apreço aos professores porque esses lhe davam posição de destaque na orquestra da escola.

Assim, consideramos que o estudante contou com um apoio afetivo integral da família: a motivação para o aprendizado parece ter tido uma relação inicial e direta com o apoio da mãe e a falta de apoio inicial por parte do pai, que poderia ter gerado um sentimento de desmotivação, foi superada pelo posterior apoio explícito deste. Na fase seguinte, a motivação se estruturou pela inclusão nos grupos da escola de música através dos professores e pela consequente atenção dos colegas, decorrente do destaque que obteve como solista e, posteriormente, por uma relação amorosa.

Em outra interpretação do mesmo caso, na primeira fase, em relação ao deslocamento do ambiente familiar (apoio dos pais) para o social (escola), observamos que a motivação foi apenas lúdica, porque seu interesse dependeu exclusivamente do ponto de vista e do apoio dos pais, como lembra o próprio Piaget, quando descreve essa fase como de respeito unilateral - ou seja, são as figuras de autoridade e de coação, respeitadas pela criança que definem as opções sociomorais (PIAGET, 1994: 296). Já na segunda fase, entre 10 e 12 anos, o interesse do sujeito se deslocou da relação familiar para a relação com colegas e professores e essa inserção social proporcionou uma motivação mais efetiva para os aspectos cognitivos de aprendizado da música e do instrumento. Nessa segunda fase, de acordo com a citação em que Piaget se refere aos jogos, as crianças se relacionam com os outros em uma relação de respeito mútuo, e o aspecto relacional proporcionou-lhe motivação para o aprendizado da música, porque através dele obtinha a atenção dos demais para uma troca afetiva.

Em uma análise desta natureza, o que há de específico no domínio de habilidades musicais é a expressão através de um objeto estético (a arte) e com possibilidades sedutoras imediatas, pois o sujeito se apresenta em público e para um público através do domínio de uma linguagem estética. A necessidade de chamar a atenção dos demais através da música se expressou fortemente e levou CARLOS a competir e a se destacar em relação aos demais. Podemos observar esse ponto na transcrição de um trecho da entrevista que, embora tenha causado problemas de amizade, demonstra sua necessidade de ser aceito:

PESQUISADOR: Então, essa questão de estar com outros colegas, em um ambiente social, era motivadora?

ENTREVISTADO: Exatamente. Uma coisa que trabalhei muito e venho trabalhando até hoje é a questão da competição. Na verdade é uma coisa natural para a gente, mas quando eu era criança...

PESQUISADOR: Natural para quem?

ENTREVISTADO: Eu acho que para todo mundo, quando se faz alguma coisa. Mas, para mim especialmente era muito... eu era muito competitivo...

PESQUISADOR: Você era competitivo? Porque podemos chamar a competição como uma motivação extrínseca, às vezes. E a competição era motivadora e positiva para você?

ENTREVISTADO: Exato. Foi positiva porque continuei buscando desenvolver melhor do que os alunos e amigos.

PESQUISADOR: E por que você queria se desenvolver mais do que eles?

ENTREVISTADO: Aí que está... hoje eu acho uma coisa negativa. Inclusive eu ensino meus alunos a não buscar as coisas dessa forma. Mas, para mim funcionou muito bem porque eu nunca tive a disciplina como uma qualidade.... principalmente porque o violino é um instrumento que tem numericamente muita gente fazendo isso, estudando, e por causa disso tem muita gente evoluída e você fica com aquela coisa "o cara toca até isso também"...

PESQUISADOR: E qual o motivo de querer saber mais do que eles?

ENTREVISTADO: Então, eu acho que não é uma questão de amizade, então eu te falo isso com toda tranquilidade, porque na época... eu tenho amigos até hoje, amigos dessa época que falam "você, pó!, era o maior nariz em pé, maior orgulhoso" [sic]. Mas, era, no fim das contas, uma vontade de desenvolver artisticamente, de virar uma pessoa...

Nesse ponto, caberia lembrar o caso do famoso violoncelista brasileiro, Antonio Meneses, que declarou em sua biografia que uma das motivações para estudar o instrumento era se destacar na família e sociedade. Ele conta que se considerava feio, usava óculos e tinha um caráter introspectivo, e que por isso não recebia muita atenção. O irmão caçula era o contrário e tinha a atenção de todos. Assim, ao se apresentar em público, ganhava os votos da plateia e família: "Aqueles eram meus primeiros momentos de glória,

através da música. De repente, as pessoas me notavam" (SAMPAIO; MEDEIROS, 2010: 27-28).

Estudo de caso 2:

Na segunda entrevista, MARIA, uma profissional de orquestra da área de cordas, também contou-nos que, quando tinha 3 anos de idade, a mãe dava aula de música para outras crianças em casa e ela ficava debaixo do piano, brincando, ouvindo e assistindo tudo. Quando a criança contava com 4 anos, a mãe lecionava também em uma escola de música e a filha a acompanhava. Sob essa influência, iniciou formalmente os estudos de música aos 6 anos, através de aulas com a própria mãe. O pai era músico amador e os irmãos também eram estudantes de música desde crianças. Em casa ouviam muita música clássica, além de frequentarem concertos. Com a família cantava também no coro da igreja, que tinha tradição musical. Relata haver uma tradição intelectual dos pais e irmãos, que são acadêmicos, e uma influência em seu comportamento diante do ambiente escolar. Diz ela:

> Com a minha família, então, isso que acontece... 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 [da família] tivemos sucesso na escola, porque todos nós temos um jeito de ser... Que cabe bem... acomoda....

Todo esse ambiente familiar, musical e intelectual, certamente influenciou sua motivação. Ela diz novamente: "Antes que eu nasci [sic] já tinha instrumento, alguém estudando música na minha casa". No entanto, houve uma fase de pequena desmotivação na infância, quando MARIA queria brincar no horário de estudar, mas tinha consciência da necessidade de se estudar o instrumento. Nesse momento, seus pais não a forçaram e perguntaram se ela gostaria de parar de estudar música, ao que ela logo respondeu que não. Em outra fase de sua vida, na adolescência, diante de uma crise, parou de estudar música por um breve período e se sentiu culpada - mais precisamente, por volta de 17 anos de idade, tendo parado por 2 anos, quando estudou literatura e teatro. Podemos perceber explicitamente essa culpa pelas próprias palavras da entrevistada, que declara ter existido, por um lado, uma pressão interna, dela mesma, que queria experimentar outras coisas além

da música; por outro lado, havia uma expectativa da família, principalmente dos pais, pelo seu sucesso musical e disso resultou o sentimento de culpa. O episódio é relatado nessa parte da entrevista:

> PESQUISADOR:
>
> - Se você desistisse de estudar violoncelo, não ia ter problemas com seus pais?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - 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 [sic]...
>
> PESQUISADOR:
>
> - Seus pais iriam ficar tristes se você parasse de estudar violoncelo...?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - 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]...

Outro aspecto a motivou a se envolver junto a atividades intelectuais ou artísticas: sentir-se diferenciada em relação aos demais, como ocorria em casa, onde tinha atenção especial por ser a única filha mulher e caçula. No entanto, quando cursou as aulas coletivas de literatura e teatro, aquilo que ela já sabia sobre Shakespeare por influência dos pais, por exemplo, não a fez se destacar dentre os demais:

> Eu lembro que chegou um dia que eu disse "nossa, eu sou exatamente como todo mundo..." eu deixei as aulas de violoncelo, que era a coisa que me fez especial, que fez muito parte da minha identidade, que me separou [diferenciou] das outras pessoas... E eu parei, então agora eu sou como os outros.

Voltemos agora aos 6 anos de MARIA, quando sua mãe passou a lecionar apenas fora de casa e ela foi matriculada em uma escola de música, para estudar o instrumento que sua mãe escolheu, em aulas em grupo ministradas por outro professor. Nossa entrevistada relata que essa primeira tentativa não deu muito certo, e sua mãe a encaminhou para que

tivesse aulas particulares individuais com uma professora. Suponhamos duas questões: para ela, uma figura materna exerceu mais fortemente a função de símbolo motivador da música do que uma figura paterna, pois o ensino da música vinha de sua mãe; e MARIA gostava de exclusividade nessa relação (era a caçula e única mulher entre os irmãos), então as aulas em grupo eram desmotivadoras. A falta de identidade com o grupo foi certamente percebida por sua mãe, que a transferiu para uma professora de instrumento, em aulas particulares individuais. O que chamou mais a atenção nesse sentido foi o fato de MARIA ter considerado explicitamente essa professora de instrumento como uma segunda mãe, que é até hoje uma grande amiga. Ela narra que brincava com o filho da professora como se fosse um irmão, e frisa que essa professora nunca foi "dura" com ela nas aulas. E foi exatamente através dessa professora que ela relata ter encontrado sua grande motivação para o estudo mais efetivo da música, pois a relação era de baixa coação e uma extensão das relações iniciais com a família, embora estivesse presente o respeito unilateral. Segundo a opinião de MARIA, a motivação vem da relação direta do professor com aluno:

> Eu acho que a coisa legal em dar aula particular é que você pode entender o que essa pessoa precisa, como músico e como pessoa e o que eu posso fazer para ajudar essa pessoa a se desenvolver. Você pode ensinar a uma pessoa com muitos problemas psicológicos, mas conseguir sair um músico, se você apoia e ensina num jeito mais "ajudante"... Mas é complicada essa ideia de motivação e eu acho que tem muita coisa a ver com o relacionamento pessoal entre professor e aluno... Mas o mais importante é a relação, eu acho, entre o professor e o aluno...

Existia competição entre os colegas da escola de música, mas, segundo MARIA, esta ocorria de forma positiva. Essa forma previa boas relações, no sentido cooperativo, e tocar melhor do que o outro era motivador para ela: "Eu sou uma pessoa competitiva". Percebe-se que uma tendência ao destaque perante os colegas, como analisamos no caso de CARLOS, pode simbolizar uma demanda por atenção e inclusão.

Por volta de 12 anos, MARIA se sentia bem ao tocar solos diante dos colegas nas aulas, pois gostava de falar e de se apresentar em público; apesar do nervosismo, motivava-se com essa situação. Mas, entre os 14 e os 16 anos, o nervosismo perante os colegas passou a ser desmotivador, por ser decorrente dela não conseguir tocar de memória, e por ela acreditar que a superação dessa dificuldade a destacaria mais entre os estudantes. Segundo a própria MARIA, o nervosismo em ambiente escolar acontece mais na

adolescência e provém da formalidade e do olhar avaliativo dos estudantes e professores, sendo mais focado nos erros do que nos acertos - e pondera que esse foco faz parte do ambiente do ensino de música clássica, imagina ser necessário para formação do músico profissional, mas lembra que o fato desmotivou alguns de seus colegas. Em outro ponto da entrevista, MARIA considera ser melhor a motivação através do elogio por parte da família, dos colegas e dos professores, quando se percebe que se está agradando o outro e trocando afetos. Notamos, então, haver uma ambivalência nos fatores motivacionais advindo das relações. De toda forma, ela não se "contaminou" por esse ambiente formal e avaliativo porque tinha uma autoavaliação positiva, o que lhe permitiu receber críticas e não se desmotivar; a desmotivação veio por outro fator, quando deixou a música por 2 anos e percebeu que trocava mais afeto com os colegas de música do que com os de literatura e teatro, em cujo ambiente não se destacava:

> PESQUISADOR:
>
> - Você achou, então, que era uma pessoa especial e se tornou uma pessoa comum [quando estudava apenas literatura e teatro]... É isso?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - (risos) Era! Então parar [com a música] era uma coisa super emocional... Bom, pra mim, primeiro, teve épocas diferentes, porque, eu acho que quando eu era mais jovem, eu sempre gostava de apresentar... Sempre gostava...
>
> PESQUISADOR:
>
> - De fazer solo?
>
> ENTREVISTADA:
>
> - É,... Eu gosto de falar em público... Eu gosto de atuar... Então eu sempre tinha isso... Eu acho que para mim... Eu acho que já falei para você... Eu sempre tinha uma avaliação interna mais forte que a avaliação externa... Eu queria tirar notas boas, mas eu não me enganava... Eu sabia quando eu tocava bem ou quando eu tocava mal, então eu... Eu gosto de... Elogio... Receber elogio... Se eu tocava bem... Eu gostava de receber elogios... Então, é uma motivação grande, não? E isso é uma motivação egoísta, mas também tem um lado de dar prazer para os outros. Por exemplo, 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... Mas também eu sei que ela adora quando toco, então tem coisa egoísta [sic], e tem coisa que eu tenho que entender, que eu tenho uma coisa para oferecer, que as pessoas vão gostar.

Discussão dos resultados

Procuraremos, agora, interpretar a relação desses sujeitos de pesquisa com as pessoas que os motivaram a estudar e aprender música. De antemão, pressupomos que os fatores afetivos ou emocionais, advindos das relações com familiares e com a comunidade escolar, são os principais ingredientes reguladores da motivação para o aprendizado musical. Como já foi dito, junto à família - no caso de nossos dois entrevistados, principalmente e através da mãe - obtemos a primeira experiência de descentração, que se configura como simbolismo secundário. Piaget explica assim o simbolismo a partir dos familiares:

> Quanto às preocupações relativas aos pais e aos irmãos e irmãs, basta colecionar e comparar entre eles todos os jogos que simbolizam esses personagens para constatar quanto o pormenor desse simbolismo é revelador de tendências e de sentimentos, dos quais uma boa parte escapa à consciência clara da criança pela razão muito simples de que eles não são quase nunca postos em questão. São primeiramente as identificações com a mãe... ou o pai, os irmãos mais velhos ou os mais novos (PIAGET, 1975: 225).

As histórias de vida dos dois entrevistados exemplificam que a motivação para o aprendizado da música atravessa etapas definidas, que coincidem com as etapas 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 motivar mentalmente para qualquer forma de aprendizado. O pai como referência do ponto de vista moral, por exemplo, está de acordo com o que Piaget conclui ao entrevistar crianças (PIAGET, 1994: 53-54). Já a figura da mãe pode simbolizar ou representar o agente primeiro de descentração das atividades egocêntricas, de ordem puramente emocional, para as primeiras atitudes pré-operacionais e cognitivas. No entanto, um movimento contrário por parte da família, no sentido de desmotivar a criança (ou adolescente) que evidencie interesse por determinado objeto de estudo - como a música, em nosso caso - pode favorecer o surgimento de certas dificuldades futuras, se disso decorrer uma opção tardia pela profissão de músico; por outro lado, a sociedade e a escola podem reparar tal desmotivação se os agentes desses ambientes simbolizarem os afetos da família. Isto pode

ocorrer mesmo se a família, em um primeiro momento, não tiver proporcionado afetividade através do incentivo pela música.

As figuras dos professores e dos colegas podem, então, corrigir uma desmotivação inicial se simbolizarem, mesmo inconscientemente, o apoio de mãe, pai ou irmãos. Se propiciarem um clima afetivo e de cooperação, ou mesmo de competição pela atenção de professores e colegas, o estudante tem uma segunda chance para se motivar ao estudo da música. É possível que o apoio inicial que relatam ter recebido por parte de suas famílias os tenha protegido contra o medo do fracasso na escola. De toda forma, no caso de nossos entrevistados, fica evidente que o apoio do grupo (pais, professores ou colegas) foi um fator fundamental na motivação para o aprendizado de música, e também na manutenção dessa motivação ao longo dos anos de treinamento sistemático necessário ao domínio do instrumento.

Conclusões

É possível afirmar que os afetos advindos das relações com as pessoas estão entre as principais fontes para a motivação ao aprendizado; mas certamente, não as únicas. Porém, destacamos essa gênese da motivação para o aprendizado da música, uma vez que, para que queiramos aprender e dominar a linguagem musical, e nos tornemos músicos, não agimos em função de apenas apresentar uma obra artística <u>para</u> o outro, mas de nos relacionar <u>com</u> o outro. O ato de interpretar uma obra musical em si pode configurar apenas um meio para nos mostrarmos diferentes perante os demais, para chamar a atenção dos colegas e amigos, para seduzi-los e nos mantermos aceitos e incluídos afetivamente nos grupos sociais. O artista intérprete ou criador pode se colocar facilmente na posição de sedutor dos demais, porque domina uma linguagem estética. Assim, pode-se dizer que o estudante de música teria como uma de suas motivações chamar a atenção dos outros para si mesmo através da música.

Nas publicações de pesquisas no Brasil, que anunciamos no início do texto, observamos que as interações em grupo são uma forma de ajuste dos esquemas afetivos, que podem favorecer as estruturas cognitivas ao se internalizarem, como ocorre no trabalho de Patrícia Kebach (2008). Nessa pesquisa, a autora salienta a interação no grupo e a cooperação como fatores de tal ajuste afetivo. No entanto, nos nossos estudos de casos, observamos que, no ambiente de formação da música erudita, a competição, de ordem pouco colaborativa, tornou-se também um elemento motivador, no sentido de provocar o

destaque entre os demais e criar laços afetivos pela admiração do outro.

Ainda do ponto de vista piagetiano, observamos que nossos entrevistados passaram de uma fase inicial de relações de heteronomia para uma final de autonomia, tanto no ambiente familiar como no escolar. Entendemos que tal processo se concretize a partir do momento que o lado afetivo originário das relações, ao se internalizar, regula o pensamento e a ação; ou seja, no caso do ambiente de aprendizado musical, o aspecto afetivo colabora para o aprendizado e a *performance* musical. Cabe frisar que essa regulação depende também da assimilação e da acomodação tanto da estrutura afetiva quanto da mental. Dessa forma estamos em concordância com a tese de Maria Helena Jayme Borges (2001), que chegou à conclusão de que o aluno de música pode se encontrar em estado motivacional quando experimenta uma pedagogia que o incentive a criar suas próprias abstrações, a autorregular-se e, assim, exercer a autonomia.

Essas conclusões são compatíveis com os resultados das pesquisas das duas autoras acima citadas, evidenciando a relevância de se respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo e sociomoral do estudante ao planejar sua inserção no ensino de música e também a importância da dimensão relacional da aprendizagem musical. Tanto a literatura consultada quanto nossos dois entrevistados ressaltaram que as interações com professores e colegas, seja em situações de competição ou de cooperação, seriam cruciais para motivá-los a persistir no aprendizado. Seria interessante, em pesquisas futuras, investigar melhor em que medida a competição ou a cooperação seriam mais favoráveis ao desenvolvimento das habilidades e do gosto pela música, indispensáveis à formação de um músico.

Referências

ALEXANDER, Patrícia A; WINNE, Philip H. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Letícia. *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 jul. 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAILLARGEON, Renée. O conhecimento do mundo físico do bebê: heranças piagetianas. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire (Org.). *O espírito piagetiano*: homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 59-86.

BANDURA, A. *Self-efficacy*: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997.

_____. *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

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.* 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CAMPOS, R.H.F.; NEPOMUCENO, D. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. (Org.). *História da Psicologia - Rumos e percursos*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, 2007. p. 243-264.

DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado**:** discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (Ed.). *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-52, maio/ago. 2004.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo.* 131 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 279 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PIAGET, Jean**.** The relation of affetivity to intelligence in the mental development of the child. MENNINGER, W. Walter (Ed.). *Bulletin of the Menninger clinic*, Topeka, v. 26, n. 3, p. 129-137, 1962.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975. Texto originalmente publicado

em 1945.

_____. *O juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. Texto originalmente publicado em 1932.

_____. *Seis estudos de psicologia.* 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. Texto originalmente publicado em 1964.

PULASKY, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget*: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2009.

SAMPAIO, João Luiz; MEDEIROS, Luciana. *Arquitetura da emoção*. São Paulo: Algol, 2010.

SPECHT, Ana Cláudia. *O Ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil.* 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Marcelo de Magalhães Cunha é doutorando em Psicologia da Educação pela Faculdade de Educação UFMG. Possui Mestrado em Música pela UNIRIO e Graduação em Música pela UNICAMP. É professor de música da Universidade do Estado de MG e músico instrumentista da Orquestra Filarmônica de MG. marcelo_cunha62@yahoo.com.br

Regina Helena de Freitas Campos é psicóloga, PhD em Educação pela Stanford University (1989) e professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. regihfc@terra.com.br