

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIZZIE MALDONADO LESSA

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DA APRENDIZAGEM MUSICAL DOS
INTEGRANTES DA BATERIA DO BLOCO DE CARNAVAL SARGENTO PIMENTA
POR MEIO DO MÉTODO O PASSO: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA DO
FLUXO

CURITIBA
2015

LIZZIE MALDONADO LESSA

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DA APRENDIZAGEM MUSICAL DOS
INTEGRANTES DA BATERIA DO BLOCO DE CARNAVAL SARGENTO PIMENTA
POR MEIO DO MÉTODO O PASSO: UM ESTUDO COM BASE NA TEORIA DO
FLUXO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música, no Curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lessa, Lizzie Maldonado

Aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos integrantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta por meio do método o passo: um estudo com base na teoria do fluxo. / Lizzie Maldonado Lessa. – Curitiba, 2015.

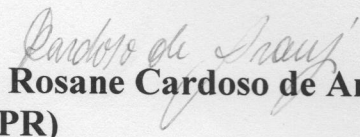
144 f.

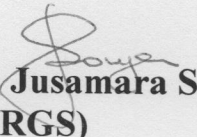
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes
Universidade Federal do Paraná.

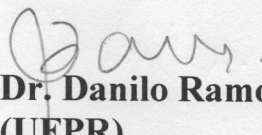
1. Música – ensino e estudo – iniciação musical.
2. Música – análise – apreciação. 3. Teoria do fluxo – percepção – criatividade. I. Título.

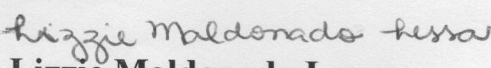
CDD 781

Ata centésima décima quarta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda Lizzie Maldonado Lessa. No vigésimo terceiro dia de fevereiro de dois mil e quinze, às nove horas e trinta minutos, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituídos pelos seguintes Professores Doutores: **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)**, orientadora, **Jusamara Souza (UFRGS)**, e **Danilo Ramos (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: **“Aspectos Motivacionais da Aprendizagem Musical dos Integrantes da Bateria do Bloco de Carnaval Sargento Pimenta por meio do Método O Passo: Um Estudo com Base na Teoria do Fluxo”**, apresentada por Lizzie Maldonado Lessa. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. A senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora e ao segundo examinador para as suas arguições, seguidos pela defesa da candidata. Na sequência, a Professora **Rosane Cardoso de Araújo** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou aprovada a candidata, que obteve o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no vigésimo terceiro dia de fevereiro de dois mil e quinze. xxxxxxxxxxxxxxxxx


Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo
(UFPR)


Dr^a. Jusamara Souza
(UFRGS)


Dr. Danilo Ramos
(UFPR)

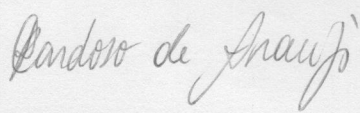
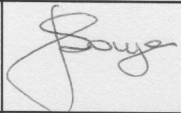
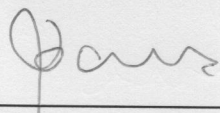

Lizzie Maldonado Lessa

PARECER

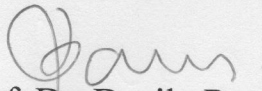
Defesa de dissertação de mestrado de **Lizzie Maldonado Lessa** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Jusamara Souza** e **Danilo Ramos**, arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **Aspectos Motivacionais da Aprendizagem Musical dos Integrantes da Bateria do Bloco de Carnaval Sargento Pimenta por meio do Método O Passo: Um Estudo com Base na Teoria do Fluxo**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		aprovado
Jusamara Souza (UFRGS)		APROVADO
Danilo Ramos (UFPR)		APROVADO

Curitiba, 23 de fevereiro de 2015.


Prof. Dr. Danilo Ramos
Coordenador do PPGMúsica

Dedico este trabalho aos meus pais Roberto e Célia, com todo meu amor e gratidão,
por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o doador da vida. Aquele que me fez, me mantém e que tem me guiado a cada passo do caminho, abrindo as portas que não consigo abrir por minhas próprias forças e me capacitando a vencer em cada desafio.

À Prof^a Dr^a Rosane Cardoso de Araújo, por orientar este estudo de forma cuidadosa e enriquecedora.

A minha família amada, que imprimiu em mim o amor pela música e me apoiou de maneira incondicional durante todas as fases do meu desenvolvimento, desde as primeiras aulas de piano.

Aos colegas do mestrado, por dividir os momentos de alegria e também as frustrações, ansiedades e dúvidas. Em especial às amigas Micheline e Melody, sempre companheiras.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, pelo exemplo de profissionais competentes e por transmitir tantos conhecimentos valiosos.

Ao Prof. Dr. Danilo Ramos e à Prof^a Dr^a Jusamara Souza, pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

Aos diretores musicais do Bloco do Sargento Pimenta, Felipe Reznik e Mateus Xavier, pela disponibilidade e confiança.

Aos participantes do Bloco do Sargento Pimenta, que colaboraram para que este estudo fosse possível.

Aos amigos Cibele e Eduardo, pela hospitalidade no Rio de Janeiro durante a fase de coleta de dados.

A meu cunhado Robson Thiago e a meu pai Roberto, pela assistência durante a concepção dos gráficos.

À minha irmã Thaíse, pela revisão do texto.

Ao André, por caminhar ao meu lado e estar sempre disponível a ouvir e apoiar.

Não te mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.

Josué 1:9

RESUMO

A presente pesquisa trouxe como tema a aprendizagem musical e a motivação dos integrantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta. O objetivo geral foi investigar aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos participantes por meio do método O Passo, com ênfase na teoria do fluxo. O Sargento Pimenta é um bloco de carnaval que surgiu em 2010 com a ideia de misturar a música dos *Beatles* e os ritmos brasileiros utilizando O Passo, um método de educação musical criado por Lucas Ciavatta, como ferramenta para o ensino e aprendizagem musical. A metodologia utilizada nesta investigação foi o estudo de caso e a coleta de dados incluiu entrevistas com os diretores musicais, questionários aplicados aos participantes do bloco e observações dos ensaios. Como principal pressuposto teórico foram empregados a teoria do fluxo de Csikszentmihalyi e os estudos sobre motivação e aprendizagem de Bzuneck, Custodero e Reeve. Os dados coletados foram discutidos por meio de seis categorias de análise: 1) caracterização dos participantes; 2) repertório; 3) motivação; 4) concentração e engajamento; 5) desafios e habilidades; e 6) emoção e satisfação. Os dados foram apresentados de maneira descritiva e por meio de gráficos e tabelas. Os resultados apontaram alguns indicativos da experiência de fluxo na prática musical do grupo, entre eles: altos níveis de engajamento e concentração, presença de desafio, sentimentos positivos de prazer e alegria, experiência da perda da noção do tempo e motivação intrínseca. Fatores como o repertório e as amizades entre os participantes foram observados como de grande importância para a motivação do grupo.

Palavras-Chave: Educação musical. O Passo. Bloco do Sargento Pimenta. Motivação. Teoria do fluxo.

ABSTRACT

The present study has as theme the topic of the musical learning and motivation of participants in the percussion section of the carnival block Sargento Pimenta. The main goal was to investigate motivational aspects of the musical learning through O Passo method, with emphasis on flow theory. The Sargento Pimenta is a carnival block that emerged in 2010 with the idea of mixing the Beatles' songs and Brazilian rhythms using O Passo, a music education method created by Lucas Ciavatta, as a tool for teaching and learning music. The methodology used in this investigation was the case study and the data collection included interviews with the musical directors of the group, questionnaires applied to the block participants and observations of rehearsals. The main theoretical framework used in this research was the flow theory from Csikszentmihalyi and the motivation and learning studies from Bzuneck, Custodero and Reeve. The data was discussed through six categories of analysis: 1) characterization of the participants; 2) repertoire; 3) motivation; 4) concentration and commitment; 5) challenge and skills; and 6) emotion and satisfaction. The data was presented in a descriptive way through graphics and charts. The findings pointed out the presence of a few flow indicators in the musical practice of the group, like: high levels of commitment and concentration, the presence of challenge, positive feelings of pleasure and happiness, the experience of losing track of time and intrinsic motivation. Factors like repertoire and friendship among the participants were observed as very important to the motivation of the group.

Keywords: Musical education. O Passo. Bloco do Sargento Pimenta. Motivation. Flow theory

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FOLHA DO E	26
FIGURA 2 – TEORIA DO FLUXO	56
FIGURA 3 – DUETOS DA FOLHA DOS NÚMEROS.....	113
FIGURA 4 – BASES PARA TOCAR E CANTAR	114

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES DA PRESENTE PESQUISA	82
GRÁFICO 2 – IDADE DOS PARTICIPANTES.....	83
GRÁFICO 3 – PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
GRÁFICO 4 – TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	85
GRÁFICO 5 – INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES.....	86
GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	87
GRÁFICO 7 – TEMPO DE FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	88
GRÁFICO 8 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	89
GRÁFICO 9 – CONTATO OU EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O MÉTODO O PASSO ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	90
GRÁFICO 10 – ESTILO OU GÊNERO MUSICAL QUE OS PARTICIPANTES GOSTAM DE OUVIR	91
GRÁFICO 11 – APREÇO DOS PARTICIPANTES PELO REPERTÓRIO DO BLOCO	92
GRÁFICO 12 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA PARTICIPAR DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	96
GRÁFICO 13 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA CONTINUAR NO GRUPO	98
GRÁFICO 14 – HÁBITOS DE ESTUDO DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES.....	101
GRÁFICO 15 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES	102
GRÁFICO 16 – ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES.	103
GRÁFICO 17 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES.....	104
GRÁFICO 18 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	106

GRÁFICO 19 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL DAS FOLHAS D'O PASSO	107
GRÁFICO 20 – EXPERIÊNCIA DA PERDA DA NOÇÃO DO TEMPO NOS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	109
GRÁFICO 21 – DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO	110
GRÁFICO 22 – ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES	112
GRÁFICO 23 – A FORMA COMO O MÉTODO O PASSO ESTÁ ORGANIZADO AJUDA A SUPERAR OS DESAFIOS DOS PARTICIPANTES?	116
GRÁFICO 24 – AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO DESEMPENHO	118
GRÁFICO 25 – SENTIMENTOS DE PRAZER OU ALEGRIA DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	120
GRÁFICO 26 – BOM RELACIONAMENTO COM OS DIRETORES E OUTROS INTEGRANTES DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	121
GRÁFICO 27 – AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	122
GRÁFICO 28 – ENVOLVIMENTO COMO UM PARTICIPANTE ATIVO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	123

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – REPERTÓRIO DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	65
TABELA 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES DA PRESENTE PESQUISA.....	82
TABELA 3 – IDADE DOS PARTICIPANTES	83
TABELA 4 – PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES	83
TABELA 5 – TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	85
TABELA 6 – INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES	85
TABELA 7 – FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	86
TABELA 8 – TEMPO DE FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	87
TABELA 9 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	88
TABELA 10 – CONTATO OU EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O MÉTODO O PASSO ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	89
TABELA 11 – ESTILO OU GÊNERO MUSICAL QUE OS PARTICIPANTES GOSTAM DE OUVIR	91
TABELA 12 – APREÇO DOS PARTICIPANTES PELO REPERTÓRIO DO BLOCO	92
TABELA 13 – MOTIVOS DOS PARTICIPANTES PARA PARTICIPAR DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	95
TABELA 14 – MOTIVOS DOS PARTICIPANTES PARA CONTINUAR NO GRUPO	97
TABELA 15 – HÁBITOS DE ESTUDO DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES.....	100
TABELA 16 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES.....	101
TABELA 17 – ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES....	102
TABELA 18 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES.....	103
TABELA 19 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	105

TABELA 20 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL DAS FOLHAS D'O PASSO	106
TABELA 21 – EXPERIÊNCIA DA PERDA DA NOÇÃO DO TEMPO NOS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	108
TABELA 22 – DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO.....	109
TABELA 23 – ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES	111
TABELA 24 – A FORMA COMO O MÉTODO O PASSO ESTÁ ORGANIZADO AJUDA A SUPERAR OS DESAFIOS DOS PARTICIPANTES?	115
TABELA 25 – AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO DESEMPENHO.....	117
TABELA 26 – SENTIMENTOS DE PRAZER OU ALEGRIA DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	120
TABELA 27 – BOM RELACIONAMENTO COM OS DIRETORES E OUTROS INTEGRANTES DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	121
TABELA 28 – AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA.....	121
TABELA 29 – ENVOLVIMENTO COMO UM PARTICIPANTE ATIVO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	122

LISTA DE SIGLAS

CBM – Conservatório Brasileiro de Música

MPB – Música Popular Brasileira

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O MÉTODO O PASSO	20
2.1 OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO O PASSO	21
2.2 OS QUATRO PILARES DO MÉTODO O PASSO	22
2.3 O CONCEITO DE POSIÇÃO	24
2.4 O PASSO E A ESCRITA.....	25
2.5 OS PASSOS D'O PASSO.....	27
3 O MÉTODO O PASSO E AS PEDAGOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	29
3.1 CARACTERÍSTICAS EM COMUM ENTRE AS PEDAGOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E O MÉTODO O PASSO.....	34
3.1.1 O princípio da inclusão.....	34
3.1.2 O preparo auditivo anterior ao ensino de um instrumento musical.....	36
3.1.3 O movimento corporal.....	37
3.1.4 O desenvolvimento rítmico.....	39
3.1.5 O uso da voz	40
3.1.6 A utilização dos instrumentos de percussão.....	41
3.1.7 A prática da improvisação	43
3.1.8 A introdução à leitura musical por meio de notação não tradicional.....	44
4 MOTIVAÇÃO	47
4.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM	47
4.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA.....	48
4.3 ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES TEORIAS.....	50
4.4 TEORIA DO FLUXO.....	54
4.5 TEORIA DO FLUXO E EDUCAÇÃO MUSICAL.....	57
5 O BLOCO DE CARNAVAL SARGENTO PIMENTA	61
5.1 HIBRIDISMO CULTURAL	68
6 METODOLOGIA	72
6.1 O ESTUDO DE CASO	72
6.2 DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	72
6.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	73

6.3.1	Observação.....	73
6.3.2	Entrevista semiestruturada.....	75
6.3.3	Questionário.....	76
6.3.4	Estudo piloto.....	78
6.4	VISITA AO CAMPO.....	79
6.5	ANÁLISE DE DADOS.....	80
7	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	81
7.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	81
7.2	REPERTÓRIO.....	90
7.3	MOTIVAÇÃO.....	94
7.4	CONCENTRAÇÃO E ENGAJAMENTO.....	100
7.5	DESAFIOS E HABILIDADES.....	109
7.6	EMOÇÃO E SATISFAÇÃO.....	119
7.7	TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS.....	125
	CONCLUSÃO	127
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE 1	137
	APÊNDICE 2	143
	APÊNDICE 3	144

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a aprendizagem musical por meio do método de educação musical O Passo e os processos motivacionais gerados pela utilização desse método por integrantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta. O Passo foi criado por Lucas Ciavatta, músico formado pela UNIRIO, Mestre em Educação pela UFF e diretor do grupo de percussão e canto Bloco d'O Passo. O método surgiu a partir do profundo questionamento de um professor preocupado em proporcionar ao aluno um alicerce que permitisse a ele não apenas vivenciar o mundo dos ritmos, mas também desenvolver o controle efetivo do ritmo e do som. Sua maior inspiração veio da riqueza do fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suingue (CIAVATTA, 2003).¹

O Passo propõe uma forma de estruturar o fazer musical e parte de um andar específico, onde o aluno desloca o eixo do corpo trabalhando o equilíbrio, tendo assim a noção de regularidade — essencial para o aprendizado da pulsação. Esse método não contempla um tipo particular de realização, mas sim, busca construir uma base que abre as portas para a rítmica como um todo.

Na citação abaixo, Ciavatta explica como se dá o andar específico proposto pelo método:

Simple e objetivamente, dar um passo para frente com o pé direito, trazer o esquerdo completando o deslocamento, dar outro passo para trás com o pé direito e trazer novamente o esquerdo. Quatro passos que formavam um ciclo. Um ciclo que com o tempo foi sendo chamado O Passo (2003, p. 28).

Essa citação refere-se a um compasso quaternário em que cada tempo relaciona-se com o momento em que o pé toca o chão. Para compassos binários e ternários há um outro movimento, assim como para a marcação do contratempo (chamado de “e”).

Meu interesse em pesquisar algo relacionado ao O Passo surgiu a partir do contato com o método em duas oficinas (2005 - Curitiba e 2007 - Londrina) e um curso para professores (2012 - Rio de Janeiro) realizados por Lucas Ciavatta. Em

¹ O suingue, segundo Ciavatta (2009), está relacionado com a capacidade do músico em perceber o

janeiro de 2012 tive a oportunidade de assistir a um ensaio do Bloco de carnaval Sargento Pimenta no Rio de Janeiro e presenciar como O Passo tem sido utilizado em um contexto diferente daquele em que foi originado: a sala de aula.

O Sargento Pimenta é um bloco de carnaval que tem como princípio misturar ritmos brasileiros e a música dos *Beatles*. Além disso, o grupo combina tradição carnavalesca e inovação temática. Os seus mais de 150 integrantes são de idades variadas e o grupo é composto por banda (guitarra, baixo, cavaquinho, sopros e vocais) e bateria (surdos, caixas, repiques, tamborins, agogôs e pandeirolas). A bateria é formada por alunos da oficina de percussão e por professores d'O Passo. O bloco surgiu em 2010 e utilizou desde o início o método O Passo para ensino e aprendizagem dos ritmos. Sua estréia se deu no Carnaval de 2011, quando foi eleito o melhor bloco de rua do ano pelo voto popular, em concurso promovido pelo jornal *O Globo*.

A estrutura dos ensaios do Bloco do Sargento Pimenta se divide em três partes: o estudo do repertório, sempre utilizando O Passo durante este fazer musical; o estudo das folhas do método — individualmente e em grupo — liderados e avaliados por professores especializados n'O Passo; e o estudo da técnica dos instrumentos de percussão. O grupo toca grandes hits dos *Beatles*, como *A Hard Day's Night*, *Yellow Submarine* e *All My Loving* e utiliza ritmos como o xote, o samba, a ciranda, o funk, entre outros.

Ao assistir presencialmente o ensaio do Bloco do Sargento Pimenta e ver aquelas mais de cem pessoas que compõem a bateria “fazendo O Passo” e tocando juntas, pensei sobre o motivo que os levavam a se encontrar uma ou duas vezes por semana para tocar. Me questionei sobre o que motivava aquele grupo a estudar as folhas d'O Passo. Me perguntei, também, se seria justamente o método O Passo que fazia com que eles se motivassem para fazer música. Por isso tomei como referencial teórico para esta pesquisa os estudos sobre motivação. Segundo Bzuneck (2001, p. 9), o termo motivação pode ser definido como “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso.”

As pesquisas sobre motivação em música buscam compreender como se desenvolve o desejo de aprender tocar um instrumento, como se atribui valor à aprendizagem musical, por que existem variações no grau de persistência para tal aprendizado e como são avaliados os sucessos e falhas em diferentes contextos de realização. As teorias atuais veem a motivação como parte importante do

aprendizado que ajuda os alunos a adquirir uma gama de comportamentos adaptativos que irão promover uma melhor chance para que alcancem seus objetivos pessoais (O'NEILL; MCPHERSON, 2002).

Para entender a natureza do engajamento, Csikszentmihalyi (1992) recolheu entrevistas e relatos sobre a qualidade da experiência em uma série de atividades² e concluiu que, independentemente de cultura, grau de modernização, classe social, idade ou sexo, os entrevistados descreviam a experiência de fluxo e as condições psicológicas que a possibilitam de forma bastante semelhante. O “estado de fluxo” é gerado a partir de componentes afetivos da motivação que direcionam a execução de uma atividade realizada com extrema concentração e emoção. Para Reeve (2006), a qualidade da experiência vivenciada durante o fluxo é tão prazerosa que o indivíduo frequentemente busca a repetição da atividade para que possa vivenciar a experiência mais vezes.

Os oito componentes principais da experiência de fluxo são: equilíbrio nos níveis de desafios e habilidades, concentração elevada, metas claras e feedback imediato, envolvimento profundo na tarefa, desaparecimento da preocupação com o self, alteração na percepção da duração do tempo e sensação de satisfação profunda.³

Os conteúdos que acompanham a experiência de fluxo, como as emoções, as metas e as operações mentais cognitivas são descritos como “conteúdos da experiência” e se tornam inter-relacionados para que o fluxo seja gerado. As emoções são consideradas estados interiores de consciência, descritas como os elementos mais subjetivos da consciência e os conteúdos mais objetivos da mente, pois traduzem sensações físicas. As operações mentais cognitivas são realizadas por meio do pensamento e ordenam a atenção durante o fluxo. Já as metas são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Segundo Csikszentmihalyi (1992), a música pode induzir o homem a vivenciar o fluir, pois ajuda a ordenar a mente que a ouve e diminui a desordem das informações aleatórias que interferem em nossas metas. Recompensas ainda

² Ver página 55.

³ Segundo Csikszentmihalyi (1992, p. 59), o *self* “é o elemento mais importante da consciência, pois representa simbolicamente todos os seus outros conteúdos, bem como o padrão de suas inter-relações”.

maiores podem se abrir para aqueles que aprendem a *fazer* música. Custodero (2006) afirma que o fazer musical envolve o ser humano como nenhuma outra atividade, pois envolve desafio físicos, sociais e cognitivos. Os requerimentos multissensoriais da música nos desafiam a ser constantemente atentos, corpo e mente.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos participantes do Bloco do Sargento Pimenta, por meio do método O Passo, com ênfase na teoria do fluxo. Os objetivos específicos foram: levantar dados de caracterização do grupo, tais como idade, sexo, profissão, formação musical e tempo de participação no grupo; analisar aspectos didáticos do método O Passo aplicados com a bateria do bloco Sargento Pimenta; verificar elementos da teoria do fluxo presentes nas práticas musicais do grupo; analisar o contexto social do grupo como elemento motivador da prática musical.

Com este estudo, pretendo contribuir com as pesquisas sobre motivação no contexto musico/educacional brasileiro e trazer reflexões sobre as contribuições do método O Passo, uma vez que este método ativo brasileiro foi criado recentemente e existem poucos estudos divulgados na literatura sobre ele. Embora o método O Passo exista desde 1996 e tenha sido amplamente divulgado no Brasil e no exterior por seu criador, Lucas Ciavatta, muitos professores ainda desconhecem o método no ambiente acadêmico e nas escolas regulares. Esta pesquisa, portanto, poderá trazer contribuições para compreensão da utilização do método nesses contextos, uma vez que sua utilização está ao alcance de todos e é baseada em um recurso natural de qualquer ser humano em condições normais: o andar.

Para melhor compreensão do trabalho de pesquisa, organizou-se o texto desta dissertação em seis capítulos, seguidos da conclusão. No primeiro capítulo o método O Passo é descrito e são contempladas suas características e peculiaridades, como os princípios de inclusão e autonomia, o conceito de posição e os quatro pilares que fundamentam o método: corpo, representação, grupo e cultura.

No segundo capítulo é estabelecida a relação entre o método O Passo e as pedagogias ativas propostas por educadores musicais do século XX por meio da apresentação de características comuns.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a motivação e sua relação com a aprendizagem em diferentes contextos, principalmente na educação musical. Na segunda parte do capítulo, é apresentada a teoria do fluxo, proposta por

Csikszentmihalyi (1992; 1999), tomada como referencial teórico principal para esta pesquisa. Também são apresentados alguns estudos na área da educação musical que utilizam essa teoria como aporte teórico.

No quarto capítulo, o objeto de estudo desta pesquisa, o Bloco do Sargento Pimenta, é apresentado de maneira mais detalhada. São abordados temas sobre a criação e surgimento do Bloco, a formação musical dos diretores, aspectos didáticos do método O Passo, o repertório do grupo e a estruturação dos ensaios. No final do capítulo aborda-se o tema do hibridismo cultural, uma vez que o Bloco do Sargento Pimenta apresenta uma mescla ao utilizar ritmos brasileiros e a música dos *Beatles*.

No quinto capítulo, encontra-se a descrição da metodologia desta pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos, foi escolhido o método de estudo de caso pois este possibilita a investigação de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real (YIN, 2010). A coleta de dados foi feita mediante entrevistas semiestruturadas com os líderes do Bloco do Sargento Pimenta, observações de campo durante os ensaios do Bloco e um questionário aplicado aos integrantes da bateria. Apresenta-se nesse capítulo, também, a realização do estudo piloto.

No sexto capítulo são relatados os resultados e a discussão dos dados coletados na pesquisa a luz do referencial teórico da motivação e da teoria do fluxo. Por fim, na conclusão da dissertação, são apresentadas as considerações finais, que apontarão os principais resultados e sugestões para estudos futuros.

2 O MÉTODO O PASSO

O Passo pode ser considerado um método ativo de educação musical porque suas vivências promovem uma experiência direta com a música por meio do trabalho com o corpo. Além disso, o método segue a ideia dos educadores musicais do início do século XX, de que o conhecimento musical é algo que deve ser ofertado a todos, e não a uma seleta minoria de pessoas talentosas.

O Passo foi desenvolvido pelo educador musical Lucas Ciavatta durante suas práticas de ensino em escolas públicas e particulares. Entre os anos 1996 e 2003, o educador sistematizou o método ao longo de um curso de pós-graduação em educação, que originou a dissertação de mestrado “O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos”. Esse método visa a construção de uma base para o desenvolvimento rítmico e abre portas para maior aproximação com o universo sonoro. A raiz da inspiração do educador está no fazer musical popular brasileiro, “principalmente no que diz respeito à relação entre corpo e música no processo de aquisição do suingue” (CIAVATTA, 2009, p. 15). O autor afirma que o termo suingue é um conceito impreciso, mas o relaciona com a capacidade do músico em perceber o movimento musical proposto pela articulação de um ritmo com sua pulsação.

Desde que foi criado, O Passo tem sido utilizado em escolas do Brasil e do exterior, além da sua aplicação em blocos de carnaval e seu estudo em faculdades de música. O método vem sendo disseminado pelo Brasil em oficinas para professores, realizadas em diversos estados e alcançou projeção internacional através dos cursos realizados no *Westminster Choir College* da *Rider University* (Princeton, New Jersey), no *Studios de Cirque de Marseille*, na França e na *Universidad del Desarrollo*, em Santiago, Chile (REZNIK, 2010).

O primeiro livro publicado por Ciavatta apresenta sua dissertação de mestrado, onde o autor expõe as bases musicais e teóricas do método a partir de quatro pilares: corpo, representação, grupo e cultura. O segundo livro, publicado em 2009, apresenta as mesmas bases de forma acessível ao público leigo, além de conter textos sobre O Passo e o ensino de música. No final de ambos os livros encontram-se as Folhas d’O Paso e a forma de aplicá-las e estudá-las.

O método O Passo pode ser visto como uma ferramenta para construir uma base de conhecimento, para possibilitar controle mínimo de ritmo e som e também

para preencher lacunas existentes na formação de músicos profissionais e amadores. A utilização do método deve ter como objetivo algo que está fora d'O Passo – como, por exemplo, a performance musical — e não a simples realização dos exercícios propostos por Ciavatta (2003, 2009).

Segundo o autor, são quatro as atividades que caracterizam o método:

1. O estudo individual das Folhas d'O Passo;
2. Os Exercícios d'O Passo realizados sempre em grupo;
3. A prática de conjunto com instrumentos de percussão; e
4. O canto.

A seguir, encontra-se uma apresentação sobre algumas questões teóricas importantes para a compreensão do método.

2.1 OS PRINCÍPIOS DO MÉTODO O PASSO

O primeiro princípio proposto por Ciavatta (2009) na criação e utilização d'O Passo é a *inclusão*, desconsiderando o conceito de “dom” ou “talento” e propondo uma metodologia de educação musical para todos. A utilização do andar, das palmas e da voz proporciona a segurança de que mesmo na ausência de meios e recursos materiais o aprendizado pode acontecer.

Um aspecto importante com relação a esse princípio é que estar presente no momento da aula ou do fazer musical não garante a inclusão. Só está de fato incluído em um fazer musical aquele que é afetado por ele e, principalmente, que o afeta. Fazer diferença no resultado do grupo, seja de forma positiva ou negativa, é essencial (CIAVATTA, 2009).

O segundo princípio adotado por Ciavatta (2009) é a *autonomia*, visto que um dos grandes objetivos do método é não proteger o aluno de suas próprias dificuldades e limitações ou então da dependência do outro, seja para tocar no ritmo ou cantar afinado. “Todo encaminhamento do estudo é pensado para que o aluno possa fazê-lo por conta própria, sem depender de ninguém” (REZNIK, 2010, p. 11). Além disso, mediante avaliação rigorosa, O Passo busca revelar as dificuldades dos alunos e prover os meios necessários para a superação de tais obstáculos.

Santos (2011) se dedicou ao estudo da construção da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem de ritmos por meio do método O Passo. Ao analisar uma aula ministrada pelo próprio Lucas Ciavatta, o autor afirmou que a aula de música é um espaço de grande importância e potência na formação de indivíduos críticos e autônomos, além de um espaço de construção da autonomia do educando.

2.2 OS QUATRO PILARES DO MÉTODO O PASSO

Segundo Ciavatta (2009), sua prática e reflexão estão sustentadas por quatro pilares inteiramente interligados, sobre os quais O Passo pode ser discutido e interpretado: corpo, representação, grupo e cultura.

Há uma marcante presença do *corpo* no desenvolvimento dos campos perceptivo e cognitivo de um indivíduo, sendo ele a unidade de construção de conhecimento distinto da mente. Toda produção sonora que vem de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal. Além disso, qualquer movimento corporal — seja ele voluntário ou involuntário — altera e define nossa realização musical. Ciavatta (2009) afirma que existem infinitas maneiras de usar o corpo no processo de aprendizagem musical, mas pontua que deve-se considerar que alguns movimentos podem atrapalhar ao invés de ajudar: os movimentos excessivamente tensos e os movimentos por demais relaxados. Quanto mais tensão, menor capacidade de realização. Quanto maior for a frouxidão, menor será a precisão. “O Passo propõe um movimento de simples execução que com o tempo irá equilibrar tensão e relaxamento permitindo um maior controle corporal” (CIAVATTA, 2009, p. 59).

Em suas pesquisas, Ciavatta (2009) concluiu que várias propostas de educação musical fazem uso de movimentos corporais que envolvem deslocamento na forma da marcha. O autor considera essa forma de deslocamento como limitada e limitadora. “A marcha não permite nuances, é dura, mantém nosso centro de gravidade praticamente imóvel” (p. 63).

Ao contrário da marcha, O Passo propõe um movimento de flexionar as pernas entre um passo e outro, abaixando o centro de gravidade do corpo e ampliando as possibilidades para o controle do equilíbrio. Este movimento confere

maior flexibilidade ao andar e viabiliza um nível mais elevado na construção do esquema corporal (CIAVATTA, 2009). Além disso, O Passo propõe movimentos com deslocamentos em ciclos, introduzindo a organização dos tempos por compassos — podendo ser considerado um modelo de regência com os pés.

O conceito de *cognição corporal* (no original, *embodied cognition*) proposto por Reiner (apud CIAVATTA, 2009), aponta que o corpo é uma instância de aprendizado autônoma, distinta da mente e independente de processos intelectuais. Corpo e mente aprendem juntos e esse diálogo formado entre eles se dá a partir da tomada de consciência dos processos de representação.⁴

Segundo Ciavatta (2009) o conceito de *representação* envolve a ideia de que a mente gera imagens durante as experiências do ser humano com o mundo. Essas imagens são representações das coisas e símbolos presentes nessas experiências e por meio delas o cérebro as pode compreender. A interação entre corpo e mente é uma via bidirecional criada “quando o corpo que faz música afeta a representação mental deste fazer, e, simultaneamente, a representação mental deste fazer afeta o corpo que se esforça para realizá-lo.” (CIAVATTA, 2009, p. 39).

Para Ciavatta, o *grupo* desempenha papel central no processo de aprendizagem musical. O Passo propõe um fazer musical em conjunto pois é na prática polifônica que o indivíduo se vê desafiado a rever as referências construídas no isolamento e, a partir do diálogo com o outro, criar novas referências. A prática em grupo possibilita o aprendizado da escuta consciente e oportuniza a interação entre a produção individual e a do outro. Essa interação com o grupo social promove o desenvolvimento dos processos mentais do indivíduo e influencia em inúmeras funções psicológicas como o raciocínio e a memória. Além disso, o trabalho com o grupo não exclui a necessidade de um olhar individualizado por parte do professor, que realiza intervenções específicas no momento das avaliações individuais.

Com relação à *cultura*, Ciavatta (2009) reconhece a profundidade da discussão acerca do conceito, mas afirma que está interessado em entender a dinâmica que o envolve. O autor assume a cultura popular como referencial fundamental para o trabalho com O Passo e a difere das ferramentas, padrões e dinâmicas presentes no meio acadêmico. O autor tem sua atenção voltada para a forma pela qual a cultura afeta e ao mesmo tempo é afetada pelo homem e afirma

⁴ Alguns autores traduziram o termo *embodied cognition* como “cognição incorporada”. Neste estudo, no entanto será utilizado o termo “cognição corporal”, de acordo com a tradução de Ciavatta (2009).

que nessa dinâmica cultural somos transformados e transformamos. Como afirma Santos (2011, p. 18), “é através novamente da realização musical em conjunto que as crianças conhecem e passam a respeitar as manifestações musicais variadas, se apropriando mais profundamente delas”.

2.3 O CONCEITO DE POSIÇÃO

Uma das inovações do método O Passo é o conceito de posição, que surge para preencher as lacunas deixadas pelo conceito de duração, tradicionalmente usado na teoria musical, o qual, segundo Ciavatta (2009) é insuficiente para esclarecer alguns aspectos fundamentais na aprendizagem de ritmos. Segundo o autor, o conceito de posição serve para “mapear trajetórias e contribuir para a percepção dos movimentos musicais envolvidos” (CIAVATTA, 2003, p. 53).

O conceito de posição é construído a partir de conceitos como espaço musical e movimento musical. Citando Glen Haydon, Ciavatta (2009, p. 42) diz que: “Em psicologia, o ritmo musical depende do fato de que tons apresentados numa sequência temporal são percebidos como tendo não somente altura, intensidade, timbre e duração, mas também movimento”. As ideias dos dois autores se complementam, no sentido de perceber a importância de explicitar o movimento que compõe cada evento musical, movimento este que acontece em um espaço não-real, representado; um espaço musical.

A principal diferença entre o conceito de duração e o conceito de posição é que o primeiro vê o espaço musical como bidimensional. “Em termos de duração, não há diferença se um som começar no tempo e for até o contratempo ou se o mesmo som começar no contratempo e for até o tempo. Nos dois casos ele durará meio tempo (absoluto), no caso do andamento 60, meio segundo” (CIAVATTA, 2009, p. 43).

Com relação ao conceito de posição, o espaço musical é visto como tridimensional. “Seguindo o caminho proposto pelos Gregos, o conceito de posição relaciona espaço musical e movimento corporal e assim revela lugares que estão ‘no alto’ ou ‘em suspensão’ e lugares que estão ‘embaixo’ ou ‘em repouso’, e que por isso geram movimentos musicais distintos” (CIAVATTA, 2009, p. 44). Nas propostas

do método O Passo, o aluno compreende o movimento musical por meio do movimento corporal e com maior facilidade consegue definir onde o evento musical começa e até onde ele vai. “O conceito de posição sintetiza então a articulação entre corpo e representação quando este permite que se conheça e expresse corporal, gráfica e oralmente as informações de quando e onde começa e termina cada som dentro de um ritmo pulsante” (SANTOS, 2011 p. 17).

A compreensão do movimento musical está intimamente relacionada com o conceito de suingue. De acordo com Ciavatta (2009, p. 48), a falta de suingue indica “que não há vida em uma determinada realização musical; indica que ela não é capaz de criar movimento, externo, ou interno, em quem quer que seja, em quem ouve e mesmo em quem toca.” A questão do suingue é abordada desde o início do trabalho com O Passo, com o objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades de precisão, fluência e intenção.

2.4 O PASSO E A ESCRITA

Na proposta de Ciavatta (2003) para seu método de educação musical, o autor pontua as diferentes formas de notação musical: corporal, oral e gráfica. Levando em consideração as limitações da partitura escrita, o autor propõe que a educação musical não abra mão de nenhuma das formas citadas de notação para garantir o desenvolvimento do aluno. Essa talvez seja uma das características mais marcantes do método.

O Passo contempla uma forma única de sistematização da notação corporal, que se diferencia do modelo de regência com as mãos pelo deslocamento do eixo do corpo, essencial para o desenvolvimento das noções de regularidade e do suingue.

A notação corporal d'O Passo, que nasce do estabelecimento de uma relação direta entre cada um dos momentos do movimento corporal e cada um dos tempos e suas divisões, traça um “mapa”, constrói no nível da representação um espaço para localizar os eventos musicais, um espaço musical. Cada um destes lugares ocupados por cada um dos eventos recebe um nome através de uma notação oral (...) (CIAVATTA, 2009, p. 71).

Esse “mapa” de que fala Ciavatta pode ser assim resumido, ao se contemplar um compasso quaternário como exemplo: “No caso de destros: quando o pé direito pisa à frente — ‘1’; quando o pé esquerdo pisa à frente — ‘2’; quando o pé direito pisa atrás — ‘3’; quando o pé esquerdo pisa atrás — ‘4’” (CIAVATTA, 2009, p. 72).

A notação gráfica proposta por Ciavatta tem como objetivo principal “introduzir os processos de decodificação da partitura tradicional” (2009, p. 71). Ao utilizar números e vogais dentro e fora de parênteses, a Partitura d’O Passo busca dar conta da posição das notas; porém, o conhecimento dessas posições dentro do espaço musical ajuda também a resolver a questão das durações. O trabalho com as Folhas d’O Passo é normalmente iniciado somente após a vivência corporal e oral da organização que elas propõem.

Por utilizar símbolos conhecidos (números e vogais) e espaços gráficos para representar espaços musicais, a partitura d’O Passo se diferencia da partitura tradicional, apesar de estar fortemente baseada no mesmo sistema. “Quem chega ao sistema tradicional já conhecendo a Partitura d’O Passo necessariamente entende musicalmente o que está tentando ler e escrever” (CIAVATTA, 2009, p. 86). Para exemplificar, a Figura 1 apresenta o excerto de uma partitura d’O Passo: o início da Folha do E, que trabalha com os tempos (números) e contratempos (e). O aluno deve ler sempre aquilo que se encontra fora dos parênteses durante a execução dos exercícios.

	e (contratempo)						
A		1	2	(3)	(4)		
B		1	e	2	(3)	(4)	
C		1	e	2	3	4	

FIGURA 1 – FOLHA DO E
FONTE: CIAVATTA, 2009

As Folhas de Ritmo Básicas apresentadas no livro “O Passo: Música e Educação” (2009) contemplam a Folha dos Números (tempos), a Folha do E (contratempo), a Folha do I (divisão do tempo em 4), a Folha do O (divisão composta do tempo em 3) e a folha “Tocar e Cantar com o I”, que ilustra possibilidades de prática em conjunto dos ritmos Xote, Afoxé, Samba e Maracatu utilizando o agogô (som agudo) e o surdo (som grave). Os ritmos também podem ser executados com palmas graves e agudas.

As Folhas de Ritmo Avançadas contemplam a Folha de Quiálteras de 2 e 3, a Folha do A (divisão em 8), a Folha do I do O (divisão em 6), a Folha do Schuffle e do Boi, a Folha do Passo Ternário (simples e composto) e a Folha dos Passos Quinário e Setenário.

O trabalho com o canto no método se dá por meio do uso das Sequências de Graus — partindo da escala diatônica — com o objetivo de desenvolver a noção de afinação. O método apresenta também outras folhas para o canto com partituras de corais, usando números que representam as Sequências de Graus.

As folhas d’Os Exercícios d’O Passo apresentam inúmeras possibilidades do uso do método, como bases para tocar e cantar, exercícios de compassos alternados, coro a duas mãos, frases em encaixe, improvisos rítmicos e melódicos, progressões alternadas, som no espaço e o Pré-Passo, um conjunto de exercícios pensado para preparar os alunos para O Passo.⁵

Por fim, as Folhas de Percussão apresentam padrões rítmicos criados, transformados ou assimilados por nossa cultura. Os instrumentos indicados são os utilizados em uma escola de samba, por isso algumas alterações tiveram que ser feitas no método. Para Ciavatta (2009), a prática da percussão possibilita aproximação das manifestações culturais populares e vivência profunda do ritmo.

2.5 OS PASSOS D’O PASSO

Na proposta de Ciavatta (2003; 2009), o movimento é o elemento mais importante porque, segundo o autor, o corpo pode ajudar a escutar algo que

⁵ “Frases em encaixe” é um exercício onde os alunos criam as próprias frases rítmicas e, completando o compasso, podem ouvir todas as suas divisões sendo tocadas.

musicalmente ainda não é compreendido por meio da soma das referências musicais e corporais. A opção por utilizar o andar em seu método se explica por ser um movimento voluntário que une ritmo e direção, equilíbrio e regularidade.

Para que seja efetivo, o movimento precisa manter duas importantes características: o deslocamento horizontal do eixo do corpo, que facilita a compreensão dos ciclos de tempo e o deslocamento vertical do eixo, que se dá ao flexionar as pernas, e contribui para a compreensão das divisões dos tempos (CIAVATTA, 2009).

A organização em ciclos do andar específico proposto pelo método mapeia o compasso e é responsável por construir a noção de pulsação. O caminhar básico de um aluno destro em um compasso quaternário pode ser explicado da seguinte forma:

Tempo 1: um passo à frente com o pé direito

Tempo 2: pés lado a lado, trazendo o pé esquerdo à frente

Tempo 3: um passo para trás com o pé direito

Tempo 4: pés lado a lado, levando o pé esquerdo para trás

Em sua fase inicial, geralmente o trabalho se dá com o compasso quaternário, uma vez que este surge naturalmente ao alternar o andar à frente e atrás. Outras fórmulas de compasso propõem novas formas de organizar o andar de modo a dar conta de suas especificidades e são apresentadas aos alunos na medida em que este se apropria das fórmulas mais simples.

Como foi visto neste capítulo, o método O Passo apresenta algumas relações com as pedagogias musicais ativas propostas no início do século XX, mas também sugere novos caminhos, novas formas de organizar o aprendizado musical. Os conceitos de posição e espaço musical, a partitura d'O Passo e a forma de estruturar o movimento são alguns exemplos. O capítulo seguinte apontará as possíveis correspondências entre o método O Passo e as pedagogias ativas em educação musical.

3 O MÉTODO O PASSO E AS PEDAGOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

O foco para este capítulo é a relação existente entre o método O Passo e as pedagogias ativas em educação musical. Essa reflexão é importante para a pesquisa, pois a forma como o método O Passo foi estruturado, a maneira como são realizados os exercícios, seus objetivos e peculiaridades, indicam que este pode ser caracterizado como pedagogia ativa. Assim como as outras abordagens aqui expostas, O Passo proporciona a construção de conhecimentos por meio de vivências musicais ativas, utilizando o corpo para experimentar e criar música num processo coletivo, visando o desenvolvimento e o bem estar dos alunos.

Segundo Penna (2011), para que haja processo educativo, é necessário articular “o que” e “como”. O conteúdo que se ensina (“o que”) precisa de uma forma (“como”). Este “como” se refere à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método. A etimologia da palavra método encontra-se no latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, percurso, trajeto, os meios para alcançar o objetivo; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos (LACANALLO *et al.*, 2007).

O método de ensino é a maneira pela qual o professor organiza as atividades de ensino para atingir os objetivos de ensino e aprendizagem, compreendendo as estratégias, ações e procedimentos adotados, os quais estão vinculados a reflexão, compreensão e transformação da realidade. Segundo Lacanallo *et al.* (2007), métodos de ensino e aprendizagem são expressões educacionais e também uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico. Os métodos de ensino e aprendizado não devem ser analisados e compreendidos de forma superficial, pois cada método procurou promover a apropriação do conhecimento de acordo com o momento histórico em que estava inserido.

Allsup e Westerund (2012) afirmam que o método é a ferramenta primária do educador; uma forma de organização conceitual do conhecimento e da experiência com o objetivo de aumentar o conhecimento e a experiência do aluno. Em educação musical os métodos são utilizados para ensinar uma habilidade particular, ou

proveem planos de aula para uma classe e até mesmo práticas preexistentes para a educação musical.

No campo da pedagogia existem várias acepções de “método”. Na busca por uma definição geral do termo, Bru (2008) descreve três características ou elementos que são com frequência citados pelos teóricos:

a) um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentemos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico não é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos (p.7).

Assim como afirmou Penna (2011), os autores Allsup e Westerund (2012) discorrem sobre a necessidade de refletir “o que”, “como” e “por que” no processo de ensino; não somente da perspectiva da música, mas também das perspectivas educacionais e éticas que surgem dos atos educativos. Os autores concordam que os métodos — vistos como um meio para alcançar um fim — são necessários, já que asseguraram e direcionam o curso da experiência na vida diária. A crise acontece quando, no processo de assegurar os fins contra as incertezas da mudança, opções criativas ou imaginativas são excluídas ou limitadas. O problema está em se perder nos métodos e usá-los como um fim em si mesmo e não como um meio para chegar em algum outro lugar. O processo pode se tornar sem significado quando os alunos experienciam os meios como sendo o fim.

Um dos problemas relacionados ao uso de métodos apontado pelos autores é a crença de que quanto mais certo alguém está sobre os meios e os fins de algum método, menor é a necessidade de questionar, experimentar ou investigar. Os métodos oferecem a promessa de resultado mensurável, correto e rápido. Uma metodologia fixa dispensa o professor de refletir entre diversas opções de escolhas possíveis.

As autoras Mateiro e Ilari (2011) optaram por utilizar o termo “pedagogias” em seu livro porque a palavra “método” tem sofrido grande desgaste ao ser entendida por muitos como fórmula pronta a ser aplicada sem nenhuma reflexão e adaptação. Ao escrever sobre as propostas ativas surgidas no século XX, o termo “pedagogias” lhes pareceu mais oportuno, uma vez que “enquanto alguns educadores musicais

chegaram a propor tarefas sequenciadas e experiências que funcionavam em suas práticas, outros não o fizeram, deixando que suas ideias fossem livremente apropriadas e transformadas, oportunamente, pelo leitor” (p. 10). Segundo as autoras, a expressão “pedagogias” inclui as duas formas de compartilhar ideias. Outros autores — como, por exemplo, Fonterrada (2008), Paz (2000), Keback *et al.* (2013) — ao se remeter a essas propostas, utilizam o termo “método”. Fonterrada (2008) ressalva que, na verdade, nem todos podem ser considerados métodos, mas abordagens ou propostas.

Se analisado de acordo com a definição de Bru (2008), O Passo pode ser definido como um método. Ciavatta (2009), ao buscar um termo para definir O Passo, afirmou:

Por utilizar em alguns momentos uma seqüência específica de exercícios, O Passo pode ser considerado um método de Educação Musical. Por outro lado, há um sentido mais amplo nos conceitos, ferramentas, habilidades e compreensões propostos e os canais utilizados para construir o conhecimento musical são os mais diversos possíveis, e, nesse sentido, O Passo pode ser melhor definido como uma abordagem multi-sensorial (CIAVATTA, 2009, p. 15).

Neste estudo, optou-se por utilizar os termos “pedagogias ativas” para se referir às propostas dos educadores musicais que surgiram no século XX, seguindo a ideia de Mateiro e Ilari (2011); e ao referir-se ao O Passo, utilizar-se-á o termo “método”, por este apresentar as características propostas por Bru (2008). A primeira característica se refere ao conjunto de meios, que n’O Passo pode compreender as estratégias e técnicas empregadas, ou seja, vivências musicais em grupo utilizando o corpo (o andar), num processo inclusivo com base na música brasileira. A segunda característica, segundo Bru (2008) é a existência de objetivos a serem atingidos. No método O Passo os objetivos são claramente identificados na busca pelo desenvolvimento do aluno para um controle mínimo de ritmo e som; para a interiorização da pulsação; para o desenvolvimento da autonomia; e para o aprendizado dos ritmos brasileiros. A última característica diz respeito a ações organizadas e distribuídas no tempo. N’O Passo isso se dá pelo uso das Folhas (exercícios de ritmo e som) que foram organizadas de maneira progressiva e sequenciada, conduzindo o aluno do conhecimento mais simples ao mais complexo.

As pedagogias ativas em educação musical são marcadas por uma experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais e proporcionam ao aluno o participar ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula (FIGUEIREDO, 2012). Essas propostas surgiram no início do século XX, com origem simultânea às grandes mudanças que ocorreram na sociedade ocidental na virada do século XIX para o século XX.

O final do século XIX foi marcado por uma reviravolta intelectual, social, moral e artística que se deu como forma de oposição às bases do romantismo. Essa revolução se manifestou na sociedade e na cultura como um todo e foi fortemente influenciada pelo surgimento da indústria moderna, pela mecanização da cultura, pelo surgimento do coletivismo na indústria e aumento da urbanização (FONTERRADA, 2008).

Na música, uma das grandes mudanças foi a tentativa de emancipação do sistema tonal e dos princípios de organização rítmica. Músicos e compositores se aventuravam na construção de acordes construídos a partir de organizações não-triádicas e utilizavam escalas alternativas e ruídos em suas composições na busca por novas sonoridades. Essas experimentações deram vida à música concreta e à música eletrônica. “Era como se o compositor não mais pudesse conter a ânsia de fazer. O sistema tonal estabelecido já não se mostrava suficiente; era preciso criar outros” (FONTERRADA, 2008, p. 94).

Desenvolvimentos na área da psicologia afetaram também a pedagogia, de cuja área pesquisadores trilharam novos caminhos e buscaram uma nova maneira de educar. Nesse contexto surgiram diversas reflexões sobre o ensino da música que influenciaram e incentivaram músicos de diversas nacionalidades a criar novas abordagens e propostas para a educação musical (BOMFIM, 2012).

De acordo com Fonterrada (2008), as pedagogias ativas surgiram com o objetivo de aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas por meio de contato aproximado com a arte. Os autores dessas propostas buscavam ir contra a anulação da individualidade humana, forte tendência da época, que poderia levar à extinção da arte criativa. A autora chama os educadores do início do século XX de “pioneiros no ensino da música” (p. 121), pois nos períodos históricos anteriores o cuidado com o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos não era preocupação vigente, já que a educação musical se concentrava em produzir grandes intérpretes.

Figueiredo (2012) aponta que essas novas propostas apresentam revisão dos modelos de ensino praticados em períodos históricos anteriores ao século XX, que buscavam a formação do instrumentista reproduzidor de um repertório tradicional. O conceito de dom musical era muito forte e havia a ideia de que o fazer musical devia estar restrito a um grupo seleto de pessoas talentosas. Assim, somente esses indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente. As propostas ativas vão contra essa concepção e apresentam a música como arte disponível a todos.

Fonterrada (2008) diferencia duas etapas no surgimento das pedagogias ativas: a primeira e a segunda geração. Os educadores da primeira geração apresentaram suas propostas na primeira metade do século XX e tinham em comum a ideia de que é pela vivência que a criança deve aproximar-se da música e permitir que ela faça parte da sua vida. Esses educadores preocuparam-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivaram o movimento corporal e trabalharam suas habilidades de intérprete. Já na segunda metade do século XX, a preocupação dos educadores musicais deslocou-se do âmbito da performance para o da composição. As propostas da música nova foram incorporadas à prática da educação musical nas escolas por meio da utilização dos mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, que privilegiavam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características em oposição à reprodução vocal e instrumental do que denominavam “música do passado”.

“As propostas destes eminentes educadores musicais conquistaram espaços no mundo todo por sua pertinência e adequação a diferentes perspectivas do ensino de música” (FIGUEIREDO, 2012, p. 86). No Brasil, as pedagogias ativas foram introduzidas nas décadas de 1950 e 1960 e influenciaram a prática de música nas escolas, mas aos poucos foram sendo esquecidos. Atualmente parece que nem mesmo as escolas de música reconhecem sua importância e iniciam as crianças diretamente no estudo do instrumento (FONTERRADA, 2008).

Segundo Fonterrada (2008), esquecer as pedagogias ativas de educação musical é danoso ao ensino de música no Brasil e provoca duas posturas opostas: “a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, (...) privilegiando o ensino técnico-instrumental” (p. 120). Figueiredo (2012) aponta para a necessidade de adaptar as metodologias de acordo com os contextos específicos, uma vez que a aplicação direta dos métodos, sem considerar a diversidade cultural

e educacional dos diversos contextos, pode não produzir os resultados esperados na formação musical dos alunos.

3.1 CARACTERÍSTICAS EM COMUM ENTRE AS PEDAGOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E O MÉTODO O PASSO

Existe uma relação direta entre as características do método O Passo e das pedagogias ativas propostas no século XX por Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, George Self, John Paynter, Jos Wuytack e Gertrud Meyer-Denkman – seja nas atividades propostas, nos recursos utilizados ou na forma de pensar a educação musical. Algumas dessas características em comum são: a inclusão, o preparo auditivo anterior à aprendizagem técnica de um instrumento musical, o movimento corporal, o desenvolvimento rítmico, o uso da voz e dos instrumentos de percussão, as práticas de improvisação e a introdução à leitura musical por meio de formas de notação não tradicionais. Na sequência, cada uma dessas características será abordada individualmente.

3.1.1 O princípio da inclusão

Uma das grandes mudanças ocorridas no século XX com relação à educação musical foi o princípio da inclusão, ou seja, não direcionar o ensino da música apenas aos “talentosos”, mas sim a todos. Essa ideia é encontrada na proposta de vários — se não todos — os educadores musicais que propuseram as pedagogias ativas.

Willems aponta para a importância de educar musicalmente a todos, uma vez que toda criança pode ser sensibilizada a compreender música e dela se apropriar. Para que isso aconteça, “Willems advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 139).

Seguindo esta mesma ideia, Suzuki também afirma que todas as crianças têm o potencial para aprender, desde que o ambiente em que se encontram seja estimulante e que elas recebam a instrução apropriada, uma vez que o talento, segundo ele, é fruto do estudo sistemático. Para que o potencial musical se desenvolva, “é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes da musicalização do bebê serão seus próprios pais” (FONTERRADA, 2008, p. 167). Uma das grandes contribuições de Suzuki foram os instrumentos musicais adaptados, que reforçam a ideia de que a aprendizagem instrumental infantil pode ser uma realidade para todos (ILARI, 2011).

A música elementar ou básica na proposta pedagógica de Orff está interligada a movimento, dança e linguagem e pode ser aprendida e vivenciada por todos — inclusive pelas crianças. Segundo o autor, ela cria as bases para as futuras experiências artístico-musicais (BONA, 2011). Com relação à inclusão, Paynter afirmou que o professor deve garantir a participação da totalidade dos alunos nas aulas e promover a iniciativa pessoal (MATEIRO, 2011).

Nesse sentido, Wuytack sugere que toda criança pode ser incluída no fazer musical de maneira ativa e que a forma de aprender música é justamente fazendo música. Esse fazer musical deve ser guiado pelos princípios de atividade, criatividade, comunidade, totalidade e adaptação e levar em consideração aspectos como “a emoção, o equilíbrio, a motricidade, a consciência, o movimento, o canto, a arte e a teoria” (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011, p. 309).

No método O Passo, a participação de todos os alunos é garantida por meio do uso de recursos quase sempre disponíveis, como a palma, a voz e o andar. Busca-se ir contra o conceito de “dom”, mas Ciavatta (2009, p. 19) assume que ninguém está completamente livre desse tipo de rotulação. Nesse sentido, afirma:

A idéia do famoso ‘dom’, de que se nasceu ou não para a música, é perigosíssima e tem realmente servido apenas como desculpa tanto para aqueles alunos que não têm forças para entrar ou permanecer num processo de ensino-aprendizagem musical quanto para aqueles professores que não sabem como conduzir esse processo.

O autor se propõe a garantir os processos de inclusão por meio d’O Passo ao proporcionar aos professores uma ferramenta sólida para o ensino; ferramenta que poderá desenvolver a autonomia do aluno — se utilizada com o rigor necessário.

3.1.2 O preparo auditivo anterior ao ensino de um instrumento musical

Os educadores musicais que propuseram as pedagogias ativas deixaram o desenvolvimento técnico instrumental em segundo plano e deram ênfase à vivência dos elementos musicais. Nesse sentido, Maurice Martenot buscou unir corpo e alma num processo educacional em que a principal estratégia metodológica era o jogo. Segundo Martenot, o jogo propõe envolvimento completo motivado pelo entusiasmo e pode ser usado por indivíduos de todas as idades. “Para ele, o jogo une o corpo, a alma e a inteligência, resultando num clima de alegria e confiança que abre possibilidade para a criatividade” (FIALHO; ARALDI, 2011, p. 160). Essa abordagem sugere que a música deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento infantil de uma forma equilibrada e harmoniosa. Na primeira infância, as canções ocupam papel importante e a repetição do repertório pode ajudar no desenvolvimento do senso rítmico e na impressão de segurança.

Segundo Fialho e Araldi (2011), os exercícios propostos por Martenot abrangem os jogos rítmicos, as atividades de apreciação, audição e entonação como preparação para o canto, as atividades de leitura musical, os jogos de imitação, pergunta e resposta e experimentação sonora. Os objetivos principais são o desenvolvimento do ritmo, do canto livre por imitação, do canto consciente, da leitura e teoria musicais, da memorização, da imitação e da transposição. Seguindo a mesma ideia, no método proposto por Kodály os alunos participam ativamente nas atividades de performance, apreciação, composição e improvisação antes do processo formal de alfabetização musical (SILVA, 2011).

Nas pedagogias ativas da segunda geração a técnica instrumental também estava em segundo plano, dando prioridade às propostas de criação sonora baseadas em escuta ativa, atenta, profunda e experimental, como propôs John Paynter. Essa maneira de escutar proporciona ao ouvinte compreensão e significado mais profundos da música por meio da imaginação e da concentração inerentes ao processo, além de permitir o controle da sonoridade — seja na reprodução ou criação de novos sons. Para Paynter, o professor de música deve, portanto, buscar ampliar a capacidade auditiva de seus alunos mediante a participação ativa em

atividades de pesquisa sonora que englobam técnicas e exercícios de escuta atenta (FONTERRADA, 2008; MATEIRO, 2011).

O método O Passo traz como um de seus objetivos a construção de uma base de conhecimento de ritmo e som e, por isso, não deve ser encarado como um fim em si mesmo. Segundo Ciavatta (2009) os exercícios d'O Passo devem levar o aluno a algo que está fora d'O Passo, isto é, a execução instrumental, a performance vocal, a composição ou qualquer outra prática musical. Tal preparo auditivo anterior está relacionado especificamente com a interiorização da pulsação e a afinação.

3.1.3 O movimento corporal

Émile-Jaques Dalcroze dedicou-se ao desenvolvimento gradual de um método de educação musical baseado no movimento e na escuta ativa. Visando a musicalização do corpo e o desenvolvimento integral da pessoa, criou a Rítmica, em que os elementos da música são vivenciados por meio do movimento corporal. Suas propostas abriram as portas para “uma profunda revolução ideológica no campo da educação” (MARIANI, 2011, p. 29).

A maior contribuição de Dalcroze foi retirar o aluno da educação “livresca” e fazê-lo participar de exercícios que demandam atuação física, usando o corpo como objeto de expressão. Sua pedagogia propõe que a consciência rítmica está interligada com a experiência corporal. Assim, mediante exercícios que combinam sensações físicas e auditivas e que aperfeiçoam os movimentos no tempo e no espaço, a consciência rítmica pode ser intensificada. O movimento corporal é visto como meio de sensibilização e experimentação dos elementos musicais (altura, intervalos, acordes e cadências), em que cada um desses elementos é vivenciado por meio do caminhar, saltitar, correr, pular ou coreografias (MARIANI, 2011).

A utilização do solfejo na proposta de Dalcroze busca desenvolver o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura e a interpretação musicais. O solfejo oral e o solfejo corporal são realizados antes do solfejo escrito, buscando interação entre a experiência auditiva e a física. Os alunos buscam reconhecer o desenho melódico por meio do solfejo relativo e desenvolvem gráficos

representando o movimento da melodia. O repertório utilizado é composto por melodias criadas pelo professor, canções infantis e do folclore de vários países.

A Rítmica busca superar a dicotomia corpo/espírito. “A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade” (FONTERRADA, 2008, p. 133).

Seguindo a linha de Dalcroze, outros educadores musicais também propuseram o uso do movimento corporal para o desenvolvimento da consciência musical. Edgar Willems utilizou os movimentos corporais naturais, como o andar, o correr, o saltar e o girar (PAREJO, 2011). As propostas de Orff exploram os movimentos corporais baseados nas brincadeiras de roda, danças e diversas formas de deslocamento, na direção das ideias de Dalcroze (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011). Nesse sentido, Carl Orff desenvolveu, juntamente com sua colega Dorothe Gunter, um trabalho que envolveu música, movimento e linguagem em uma proposta para professores de educação física. Jos Wuytack promoveu a utilização do movimento por meio da dança, na improvisação, aliado à percussão corporal, ao canto e realizado nas canções com gestos (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011).

Ciavatta (2009) compara o aprendizado musical ao aprender a andar de bicicleta, tamanha é a importância do movimento no método O Passo. Para o autor, ninguém aprende a andar de bicicleta estando parado porque tal aprendizado está ligado ao movimento da bicicleta e aos desafios acarretados pelo fluxo desse movimento. A relação direta entre ação e fluxo pode não parecer óbvia para grande parte dos professores de música, mas o autor afirma que não se deve considerar apenas a audição como canal para a percepção. “A audição pode fornecer informações sobre a duração de um som, mas só o movimento corporal pode fornecer informações sobre sua posição” (CIAVATTA, 2009, p. 164). Em síntese, o movimento corporal ajuda o aluno a escutar algo que musicalmente ainda não é compreendido, assim como a utilizar o corpo em movimento para se localizar no tempo.

3.1.4 O desenvolvimento rítmico

Como visto no tópico anterior, a pedagogia de Dalcroze relaciona o desenvolvimento da consciência rítmica com o movimento corporal. A Rítmica é o centro de sua abordagem e estimula a atividade motora por meio de eventos musicais, dando oportunidade aos alunos de vivenciar a dimensão temporal da música por meio do corpo (MARIANI, 2011). Na proposta de Willems e Orff, o estudo do ritmo também se dá por movimentos corporais naturais e são trabalhadas as noções de tempo, compasso, subdivisão e ritmo (PAREJO, 2011; FONTEERRADA, 2008).

Na abordagem de Martenot, o ritmo é visto como elemento vital da música e o primeiro a surgir no desenvolvimento da humanidade. Martenot ressalta a importância de observar o ritmo natural de cada ser humano no processo pedagógico que visa desenvolver a capacidade rítmica, assim como utilizar a imitação, buscar precisão e estimular a compreensão do fluxo e refluxo presentes no impulso rítmico, que é possuidor de um sentido musical (FIALHO; ARALDI, 2011).

Segundo Palheiros e Bourscheidt (2011), o ensino do ritmo na proposta de Jos Wuytack é tomado como base para a aprendizagem musical e, nessa esfera, as possibilidades são inúmeras: pode-se fazer uso da expressão verbal como recurso, da percussão corporal, de atividades de imitação e improvisação por meio do uso de pergunta e resposta realizadas com a voz, percussão corporal ou instrumentos Orff, assim como a utilização da técnica do *ostinato* e também o ensino, de maneira lúdica, de aspectos da notação musical.

Nesse sentido, Kodály utiliza uma linha para a notação dos ritmos e as crianças são estimuladas a criar suas próprias frases rítmicas. O ritmo é ensinado em conjunto com a melodia e dá-se especial ênfase à entonação desde muito cedo (FONTEERRADA, 2008).

Com relação ao desenvolvimento rítmico, o método O Passo trabalha, desde sua base, com o estudo da pulsação: da percepção e da realização da regularidade no âmbito musical até a vivência da articulação da pulsação com determinado ritmo, ou seja, a percepção da pulsação mediante a superposição de sons. Para além da pulsação, O Passo trabalha com tempos, contratempos, divisão em 4, divisão em 8, quáteras; propõe vivências em fórmulas de compasso variadas, como o

quaternário, ternário, binário, quinário e setenário; além de propor a aproximação do aluno com os ritmos brasileiros por meio de bases para tocar e cantar ritmos como o samba, o xote, o afoxé e o maracatu.

3.1.5 O uso da voz

Para a educadora musical Meyer-Denkman, a voz é o mais elementar e o mais importante instrumento a ser utilizado na educação musical, pois apresenta inúmeras possibilidades de exploração de sons e, também, de ruídos (SOUZA, 2011). A voz é utilizada como recurso em todos os métodos ativos, porém, cada educador propôs uma forma de explorar as possibilidades vocais.

A proposta de Kodály tem base no uso da voz. Essa abordagem utiliza o cantar nas canções e jogos infantis da língua materna, melodias folclóricas nacionais e internacionais e temas derivados do repertório erudito ocidental (obras de Monteverdi, Bach, Haendel, Mozart, Beethoven, Schumann e outros) e busca colaborar na aprendizagem da literatura musical geral e na ampliação da cultural local do aprendiz (SILVA, 2011). As canções utilizadas são simples, provêm do folclore húngaro e são geralmente construídas sobre a escala pentatônica. No solfejo, é utilizada a escala pentatônica menor e quando esta foi assimilada, adicionam-se às atividades as escalas modais e, posteriormente, a escala maior (FONTERRADA, 2008).

As propostas vocais de Orff utilizam nomes próprios, rimas, canções e poemas como ponto de partida para pequenas células rítmicas. Na música, inicialmente as melodias contêm pequenos motivos melódicos baseados na escala pentatônica, mas aos poucos novos modos são introduzidos (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011).

Com relação à voz cantada, Martenot afirma que o canto espontâneo ou livre nasce e se desenvolve na família, onde a criança pode cantar sem receio. O canto é geralmente associado aos gestos e extremamente importante para a compreensão musical infantil. Martenot indica o uso de canções curtas e a alternância entre o canto da criança e o solo do adulto ou de um instrumento melódico. Com relação à

transição entre o canto livre e o canto consciente, Martenot afirma que esta se dá a partir da auto-observação atenta feita pelo próprio aluno (FIALHO; ARALDI, 2011).

O trabalho com a voz no método O Passo se dá pelo uso do solfejo de graus, uma técnica anterior à criação d'O Passo.

Ela se resume em associar números a notas de uma escala qualquer e desta forma utilizar a noção de subir ou descer numa contagem relacionando-a com o aumento ou diminuição da frequência de um som. Assim caminhamos do 1 ao 7 relacionando cada um dos números e cada um dos sete graus que normalmente compõem uma escala diatônica. Este tipo de solfejo tem a vantagem de facilitar a compreensão do sistema tonal e suas funções harmônicas – cuja análise não por acaso envolve a utilização de algarismos romanos (CIAVATTA, 2009, p. 85)

Nesse método, o canto em uníssono é pouco utilizado pois parte-se da premissa de que “‘afinar’ é necessariamente estar em relação” (CIAVATTA, 2009, p. 75). Sendo assim, a polifonia gera a necessidade de escutar o outro.

3.1.6 A utilização dos instrumentos de percussão

Os instrumentos de percussão são mencionados pela maioria dos educadores musicais do século XX como recurso importante para a educação musical de crianças e jovens, pois proporcionam exploração imediata do som. Nesse quesito, destaca-se a pessoa de Carl Orff, educador que construiu vários instrumentos de percussão, hoje chamados de “instrumentos Orff”, os quais surgiram a partir das experiências realizadas na *Güntherschule*, com a função de executar os componentes rítmicos da prática musical (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011).⁶

O instrumental Orff é composto por uma família de xilofones, uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas, outros instrumentos de percussão pequenos, violas de gamba e flautas doces. A qualidade dos instrumentos é excelente, uma vez que possuem boa ressonância e afinação além de permitir timbres diversificados. “Convém lembrar que Orff não foi o inventor de nenhum desses instrumentos, mas reconheceu o significado e a utilização deles na educação musical e no movimento” (BONA, 2011, p. 145).

⁶ A *Güntherschule* foi uma escola fundada em 1924 por Dotothee Günther, sob a orientação musical de Carl Orff, para o ensino da ginástica rítmica e da dança (BONA, 2011).

No método proposto por Orff, as crianças são estimuladas a tocar, desde cedo, nos grandes conjuntos de instrumentos Orff, “o que as faz imergir numa sonoridade poderosa, que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios” (FONTERRADA, 2008, p. 162). Segundo Keetman (1981 apud BONA, 2011), crianças de quatro ou cinco anos já podem ser iniciadas na prática do xilofone. As etapas vão desde o acompanhamento em forma de ostinato até chegarem a executar a melodia no instrumento.

As pedagogias ativas da segunda geração também propõem a utilização de instrumentos de percussão como se vê, por exemplo, nas pedagogias de George Self, Jos Wuytack e Gertrud Meyer-Denkman (FONTERRADA, 2008; PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011; SOUZA, 2011). Self utilizou uma grande variedade de instrumentos, em especial os de percussão — pela facilidade de manuseio pelos alunos — e os artesanais. Encontra-se em suas obras literárias uma maneira interessante de classificar os instrumentos musicais, como é descrito por Fonterrada:

Self classifica os instrumentos que utiliza pelo tipo de som que produzem, e não especificamente pelo timbre, ou pelos modos de produção sonora, organizando-os em três grandes grupos: os que produzem sons curtos, os de sons que se extinguem gradualmente e os que produzem sons possíveis de serem sustentados (*tenuto*) (2008, p. 182).

Na abordagem proposta por Jos Wuytack, os instrumentos Orff são usados no ensino e a vivência dos diversos timbres, já que eles podem ser tocados pelas crianças sem maiores dificuldades. Outra preocupação de Wuytack é com relação às tessituras, propondo que todas as alturas, do soprano ao baixo, devem ser trabalhadas com os alunos (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011).

Nesse sentido, a concepção de Meyer-Denkman propõe que o foco não está no instrumento, mas nos comportamentos em relação à produção sonora. “O objetivo não é procurar o tom ‘belo’ e ‘perfeito’, porém a experiência” (SOUZA, 2011, p. 234). Em sua proposta são utilizados instrumentos tradicionais da família das cordas, madeiras e percussão, além de objetos sonoros como cocos, garrafas e bambus.

N’O Passo, o estudo do ritmo é predominantemente feito com as palmas, mas o uso da percussão pode ser uma opção. Segundo Ciavatta (2009, p. 153), “a prática da percussão permite, como em nenhuma outra prática, que se isole a

questão rítmica sem desconectá-la do processo de aprendizagem musical como um todo”. Os instrumentos usados n’O Passo são aqueles que não demandam estudo específico da técnica antes da prática. A prática da percussão envolve leitura e execução das frases rítmicas a partir das notações corporais, orais e gráficas propostas pelo método. Por meio dessas vivências, o aluno aprende os padrões rítmicos da cultura popular presentes nos mais diversos ritmos brasileiros e se relaciona com a diversidade cultural existente no Brasil.

3.1.7 A prática da improvisação

A importância da improvisação é reconhecida nas pedagogias ativas da primeira e da segunda geração. Na proposta de Dalcroze ela acontece em cada aula e é vista como o momento da síntese, em que o aluno pode apresentar suas próprias ideias musicais a respeito daquilo que aprendeu na aula. As improvisações podem conter gestos, figuras rítmicas e melódicas cantadas, instrumentos musicais e coreografias (MARIANI, 2011). No método Orff, a prática da improvisação está presente desde os primeiros níveis em diferentes formas — improvisação melódica, rítmica, idiomática e de movimentos — por meio de atividades de eco, pergunta e resposta e do uso de ostinatos (FONTERRADA, 2008; BONA, 2011).

Na segunda geração das pedagogias ativas a utilização da improvisação passa a ser realizada a partir de procedimentos com alto índice de imprecisão somados aos procedimentos aleatórios, como na proposta de George Self (FONTERRADA, 2008). Além disso, são promovidas “ações experimentais” ou “experimentos sonoros” — como propostos por Meyer-Denkman — com o intuito de desenvolver as capacidades indispensáveis para a improvisação (SOUZA, 2011). Na proposta de Wuytack, a improvisação é realizada de maneira individual ou em grupo com o objetivo de desenvolver a criatividade e a expressividade. Pode ser feita por meio da expressão verbal, do canto, dos instrumentos ou do movimento (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011).

Para Ciavatta (2009), improvisar não é tocar qualquer coisa, mas brincar em cima de uma estrutura. O autor afirma que não é possível ensinar alguém a improvisar, mas o improviso pode ser preparado e potencializado ao criar-se um

ambiente no qual a liberdade melódica e rítmica possa ser experimentada. Uma das formas de improviso melódico proposto pelo método O Passo utiliza base harmônica de três vozes sobre as quais um aluno é convidado a improvisar. As propostas de improviso rítmico com o uso das palmas são diversas: roda de improviso livre, orientada, em pergunta e resposta, em pergunta e resposta com vértice, com tema e repetição e com tempo contado.

3.1.8 A introdução à leitura musical por meio de notação não tradicional

Martenot propôs que a teoria musical é importante, mas que esta não pode estar desconectada da prática. O aluno precisa vivenciar antes para depois ter contato formal com os símbolos e conceitos, uma vez que formulações de conceitos sobre teoria musical podem ser muito abstratas para as crianças. Essa foi uma ideia comum entre os educadores musicais do século XX. Assim, cada um propôs uma forma de lidar com a introdução à leitura. Nesse sentido, Martenot utilizou a escrita analógica musical antes da introdução da escrita formal (FIALHO; ARALDI, 2011). Já no método Kodály, as grafias utilizadas nos livros iniciantes são a leitura relativa na pauta musical e o solfejo por meio do nome das notas sem o uso do pentagrama. Posteriormente o aluno tem acesso à leitura absoluta na pauta musical (SILVA, 2011).

Na abordagem Suzuki, as crianças começam “tocando de ouvido”, ou seja, guiam-se apenas pela sua intuição e sensibilidade musical, sem realizar a leitura da partitura. Após alcançar um padrão técnico e desenvolver ouvido apurado por meio da audição musical, aprendem a ler as notas na pauta, por volta dos seis ou sete anos. É nessa fase do desenvolvimento cognitivo infantil que as crianças passam a dominar os símbolos da cultura e a pensar na forma de abstrações (ILARI, 2011).

George Self utilizou sua classificação dos instrumentos para desenvolver uma notação musical simplificada que enfatizava o timbre e a textura sonora possibilitando a notação de sons não convencionais e não regulares. Essa proposta está fundamentada no movimento e nas artes visuais contemporâneas e possibilita várias versões de uma mesma obra. Nesse sistema, a notação é feita de acordo com a manifestação do som: curto, *tremolo*, de extinção gradual, ou *tenuto*. Junto às

notações estão os sinais de dinâmica *f* e *p*, com prioridade para os efeitos extremos de intensidade (FONTERRADA, 2008).

Wuytack contribuiu para a área da audição musical ao propor o sistema de audição musical ativa por meio do musicograma, um gráfico onde estão representados os elementos essenciais da música mediante cores, formas geométricas e símbolos que ajudam na compreensão musical a partir da percepção visual. Mesmo os ouvintes que não têm formação musical podem compreender uma representação visual da forma e dos materiais musicais por meio do musicograma. Sua metodologia foi difundida em vários países e atualmente inúmeros professores na França, Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal utilizam sua abordagem em sala de aula (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011).

Na abordagem de Meyer-Denkman, a notação musical é introduzida por meio da utilização de símbolos e desenhos criados pelas próprias crianças sem levar em conta a altura e a duração absoluta. Desse modo, as crianças começam a reconhecer que o som pode ser transcrito (SOUZA, 2011).

O Passo utiliza três formas distintas de notação que se complementam: a notação oral, a notação corporal e a notação gráfica. A notação corporal pode ser definida como um modelo de regência com os pés. A notação gráfica utiliza números e vogais dentro e fora de parênteses e tem como objetivo principal “introduzir os processos de decodificação da partitura tradicional” (CIAVATTA, 2009, p. 71). A notação oral d’O Passo relaciona os tempos de cada compasso a números. Os contratempos, as divisões em quatro, as divisões em três no compasso composto e as divisões em seis são associadas, respectivamente, às letras “e”, “i”, “o” e “i” (ou então, esta última, “i”s dos “o”s).

Como visto neste capítulo, as pedagogias ativas que surgiram no início do século XX revolucionaram o ensino da música por meio de novas ideias e práticas. Essas propostas continuam a influenciar a educação musical ainda hoje e levaram uma geração recente de educadores a refletir sobre suas práticas de ensino e desenvolver novas abordagens para a educação musical, como é o caso d’O Passo: uma proposta ativa de ensino da música com base no movimento corporal, que busca desenvolver no aluno uma base de conhecimento sobre ritmo e som. A maneira como o método foi estruturado, os seus exercícios, a prática em grupo, a intenção de desenvolver a autonomia do aluno e a consciência sobre a importância da inclusão no processo de educação musical são fatores que podem aumentar os

níveis de motivação dos alunos e, quem sabe, conduzi-los ao fluxo. Sendo assim, o capítulo seguinte irá abordar o tema da motivação, enfatizando a teoria do fluxo proposta por Mihaly Csikszentmihalyi (1992,1999).

4 MOTIVAÇÃO

A motivação é um constructo teórico usado para explicar iniciação, direção, intensidade e persistência em relação a determinado comportamento. A etimologia da palavra aponta que a motivação “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK, 2001). De acordo com Reeve (2006), a motivação pode prever algumas manifestações da vida e seu estudo pode explicar as causas implícitas nos comportamentos dos indivíduos, que estão relacionados com a energia e a direção dos comportamentos. Os meios que energizam e direcionam o comportamento estão relacionados com as forças do indivíduo (motivos internos) e de seu ambiente (eventos externos).

Os motivos internos direcionam o comportamento e estão fundamentados nas necessidades inatas, cognições e emoções. As necessidades são os aspectos fundamentais à manutenção da vida humana e que promovem o crescimento e o bem-estar. As cognições podem ser definidas como os eventos mentais humanos, como crenças, expectativas e o autoconceito. Já as emoções, que são eventos fisiológicos subjetivos, definem como o indivíduo reage aos acontecimentos da vida. Em constante interação com esses processos estão os eventos externos, incentivos ambientais que podem também promover e guiar o comportamento (REEVE, 2006).

Hoje em dia são encontrados inúmeros aportes teóricos para o estudo da motivação. Nesta pesquisa, no entanto, como se trata de um estudo sobre aprendizagem musical, buscar-se-á fundamentar a discussão nas teorias da psicologia e da educação, por serem estas significativas para a construção do conhecimento sobre motivação no contexto musical.

4.1 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Os teóricos que estudam a motivação no contexto educacional procuram compreender porque alguns alunos se tornam aprendizes de sucesso enquanto outros, de habilidade parecida, não alcançam tal êxito (AUSTIN; RENWICK; MCPHERSON, 2006). Segundo Bzuneck (2001), a motivação do aluno conduz a um

resultado final: os conhecimentos e as habilidades socialmente valorizados. Já os alunos desmotivados apresentam sub-rendimento na aprendizagem, pois a falta de motivação provoca uma queda no investimento pessoal de qualidade. Nesse sentido, Stipek (apud BZUNECK, 2001) aponta para a importância de identificar os reais problemas de motivação por meio de um conhecimento aprofundado do aluno, de seus conhecimentos prévios, métodos de estudo e recursos.

O papel professor, do ponto de vista psicoeducacional, é o de promover a motivação de seus alunos e implementar e manter a motivação para aprender, levando sempre em conta que o aluno pode não ser o único responsável pela falta ou distorção de sua própria desmotivação. O desenvolvimento de uma motivação positiva resulta da interação de um conjunto de fatores internos e externos ao aluno, entre eles, a motivação do professor (BZUNECK, 2001).

Para Bzuneck (2001), é importante analisar a motivação do aluno sob os aspectos quantitativo e qualitativo. Com relação ao aspecto quantitativo, o autor aponta que a motivação mais intensa possível não é a ideal, pois níveis excessivamente altos rapidamente acarretam fadiga e ansiedade. A performance mostra-se melhor quando a motivação está em um nível médio, brando e vigilante, “caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade” (BZUNECK, 2001, p. 18).

Segundo O’Neill e McPherson (2002) a motivação não tem mais sido considerada como conjunto de processos psicológicos, mas como parte integral do aprendizado que ajuda os alunos a adquirir a gama de comportamentos que poderá conferir-lhes as melhores chances de alcançar seu potencial máximo.

4.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

Guimarães (2001) e Reeve (2006) apresentam duas formas de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca relaciona-se com a escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por ser interessante e atraente, ou de alguma forma, geradora de satisfação. Na motivação intrínseca, o comprometimento com a atividade é espontâneo, parte do interesse individual e a participação na tarefa é a maior recompensa.

Pessoas intrinsecamente motivadas agem sem interesse e baseadas no senso de desafio que a tarefa proporciona. Essa forma de motivação surge das necessidades psicológicas inatas (necessidade de competência, autonomia e de pertencer a um contexto). Quando tais necessidades são satisfeitas durante uma tarefa ou atividade, o indivíduo experimenta um sentimento de satisfação que o faz ir em busca de novos desafios (REEVE, 2006).

Guimarães (2001) expõe as origens teóricas em que foram embasados os estudos sobre a motivação intrínseca nas últimas décadas. Essas origens teóricas são abordadas em três tópicos: a motivação para a competência, a teoria da avaliação cognitiva e a teoria da autodeterminação.

A motivação para a competência é um motivo de base biológica encontrado nos estudos de White da década de 50, em que o autor definiu o termo “competência” como a capacidade do indivíduo de interagir de maneira satisfatória com o ambiente que o circunda. Segundo White (apud Guimarães, 2001), a necessidade de competência desenvolve no indivíduo as capacidades necessárias para as experiências de domínio, que promovem o sentimento de eficácia.

A teoria da avaliação cognitiva é precursora da teoria da autodeterminação e está centrada na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca (DECI; RYAN, 2000a). Ela adiciona à competência e à autodeterminação a influência dos fatores contextuais — fatores interpessoais e intrapessoais — para o desenvolvimento da motivação intrínseca. Eventos com *feedback* relevante, pressão, interesse e “aprendizagem espontânea” são alguns dos fatores importantes para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000b) aponta para as três necessidades psicológicas básicas do ser humano: a necessidade de competência (como proposto por White), a necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencer a um contexto. Segundo Reeve (2006), são essas necessidades inatas que geram os estados motivacionais.

A necessidade de autonomia ou autodeterminação está intimamente relacionada com o *locus* de causalidade percebido, ou seja, a origem do comportamento. Segundo a teoria da autodeterminação, “as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigadas por força de demandas externas” (GUIMARÃES, 2001, p. 40 e 41). De acordo com o *locus* de

causalidade os indivíduos podem ser definidos como indivíduo “origem” — aquele que possui o *locus* de causalidade interno, que tem metas pessoais, que age e atribui as causas às suas próprias ações — ou indivíduo “marionete” — onde o locus de causalidade é externo, com o sentimento de ser externamente guiado e a motivação intrínseca prejudicada.

O terceiro tipo de necessidade psicológica inata, a necessidade de pertencer a um contexto, indica que sentir-se amado, estabelecer contato interpessoal e manter um vínculo emocional com as pessoas significativas são características determinantes da motivação intrínseca (REEVE; SICKENIUS apud GUIMARÃES, 2001).

A motivação extrínseca pode ser explicada como “motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades” (GUIMARÃES, 2001, p. 46). Assim, pode-se dizer que a motivação extrínseca surge dos incentivos ambientais, das consequências que a atividade proporciona, podendo ser dinheiro, reconhecimento, elogios e outras formas de incentivo.

A motivação intrínseca tem sido apontada como ideal, de melhor qualidade, geradora de prazer, satisfação e competência, além de produzir melhores resultados na aprendizagem (REEVE, 2006; GUIMARÃES, 2001). Seguindo essa divisão clássica, a motivação extrínseca é vista como forma negativa de motivação, de qualidade inferior. No entanto, a Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory*) considera que a motivação extrínseca também pode ser autodeterminada e promover o crescimento e a aprendizagem.

4.3 ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES TEORIAS

O estudo sobre a motivação na aprendizagem tem crescido no Brasil nos últimos anos por meio de pesquisas e publicações na área. O tema da motivação em música tem sido estudado por alguns pesquisadores, mas ainda se encontra em

fase de desenvolvimento e carece de novas iniciativas para promover melhor compreensão sobre o assunto. Nesta seção serão apresentados alguns trabalhos que abordam o tema da motivação na educação musical realizados nos últimos anos no Brasil. Serão expostos os objetivos dos estudos, as metodologias utilizadas e os principais resultados obtidos pelos pesquisadores.

Condessa (2011) desenvolveu uma pesquisa na temática sobre motivação que teve como objetivo investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos de música fora da escola. Com base no modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006 apud CONDESSA, 2011), a autora realizou um estudo de entrevistas com alunos das séries finais do ensino fundamental que tiveram aula de música na escola desde o primeiro ano e após a quinta série resolveram continuar seus estudos fora dela. Os resultados da pesquisa apontam para uma interação dinâmica e simbiótica entre os motivos intrínsecos e extrínsecos, não sendo possível afirmar qual tipo de fator é predominante na motivação para continuar os estudos de música fora da escola.

Amato e Neto (2009) realizaram uma pesquisa sobre o papel do regente coral em motivar seu grupo. Os autores refletiram e apresentaram propostas para a melhora da gestão dos recursos humanos de coros no que se refere ao fator motivacional dos coralistas. Por meio de revisão da literatura e da coleta de dados via questionários preenchidos por 19 alunos de cursos de graduação em Música da Faculdade de Música Carlos Gomes, em São Paulo, os pesquisadores concluíram que a motivação no canto coral é processo que depende grandemente da personalidade e da maneira de liderar do regente. Os autores afirmam que “a capacidade de motivação dentro do canto coral consiste em uma habilidade a ser desenvolvida pelos regentes” (p. 95). Tal habilidade foi considerada essencial pelos discentes/coralistas participantes na pesquisa e está relacionada à postura do regente e às atividades que promove no grupo.

Um estudo realizado por Silva (2012) teve como objetivo analisar a motivação de um grupo de professores particulares de piano da cidade de Curitiba sob a ótica das crenças de autoeficácia — principal constructo da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1977). A pesquisa verificou situações que influenciam as crenças de autoeficácia dos professores de piano e a relação entre estas e a fase em que se encontram na carreira docente. Este estudo de levantamento (*survey*) foi subdividido em três etapas, de acordo com as orientações de Bandura. A primeira etapa

identificou as dificuldades e desafios que são enfrentados pelos professores de piano durante a sua prática. Na segunda etapa foram utilizadas as respostas obtidas na etapa anterior para o desenvolvimento de inventário piloto, que, após obtenção dos dados passou, por teste de validação por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach*. Na terceira etapa, o inventário validado e revisado foi aplicado, constituído por questões pessoais e por 22 itens em escala *Likert*, subdivididos em três fatores: eficácia para as estratégias instrucionais, eficácia para motivar e eficácia para as relações interpessoais. A autora concluiu que os professores se sentem muito mais seguros ao lidar com situações que já foram vivenciadas anteriormente — seja enquanto alunos ou na formação para a docência — e que as situações em que se sentem menos confiantes são aquelas em que é necessário trabalho diferenciado, devido a limitações físicas ou mentais dos alunos. A pesquisa também apontou que os professores com maior tempo de carreira alcançaram escores médios de confiança significativamente mais altos do que os professores iniciantes.

Cavalcanti (2009) investigou as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas com relação a suas capacidades de auto-regulação da prática instrumental, que se referem a habilidade de organizar e regular a própria aprendizagem. Os participantes da *survey* foram alunos dos quatro anos do Curso Superior de Instrumento da cidade de Curitiba e as respostas mostraram que grande percentual dos alunos demonstra muita confiança na capacidade de superar os desafios e exercer controle sobre sua aprendizagem. No entanto, um número considerável de instrumentistas não sentiu o mesmo grau de confiança. A autora defende que os músicos com fortes crenças de autoeficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo essas crenças pessoais ao mesmo tempo em que aqueles que se julgam menos confiantes precisam vivenciar experiências que contribuam para que seu sentimento de autoeficácia seja cultivado e fortalecido. Com esse objetivo, a autora apresenta algumas sugestões para educadores, como por exemplo: alinhar o nível de desafio com o nível de habilidade do aluno, levar em consideração as preferências musicais de cada um, dar *feedback* adequado aos alunos, entre outras.

Na busca por analisar a motivação dos bacharelados em violão com base na Teoria da Autodeterminação, Figueiredo (2010) realizou um estudo de levantamento com 24 alunos matriculados em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de

Curitiba. Os resultados mostraram que os participantes da pesquisa apresentam um perfil de motivação autodeterminada, o qual demonstra que os problemas relacionados a escolha da carreira de músico profissional — tempo de estudo, condições de trabalho, baixa remuneração, contexto social — não são suficientes para desmotivar os estudantes. Esses resultados vão contra o resultado de outras pesquisas que apontam queda gradual na motivação dos alunos do Ensino Superior.

Ao considerar a importância da motivação no processo de aprendizagem, a pesquisa de Gonçalves (2013) investigou as crenças de autoeficácia de um grupo de 10 alunos da disciplina de Percepção Musical matriculados nos cursos de instrumento e canto de uma instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba, PR. Com base nas orientações de Bandura para a construção de escalas de autoeficácia, a pesquisadora realizou um estudo de levantamento (*survey*) e concluiu que essas crenças são diretamente proporcionais ao tempo de estudo de música do aluno e que estão vinculadas a conteúdos específicos da disciplina de Percepção Musical e não à disciplina de um modo geral.

Cernev (2011) investigou a motivação de professores de música em escolas de educação básica sob a perspectiva da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan. A pesquisadora elaborou um instrumento de medida intitulado Escala de Motivação do professor de Música (EMPM) e por meio de uma *survey* interseccional aplicou o questionário via internet a 162 professores de música atuantes na educação básica no sul do Brasil. Os dados revelaram que os professores apresentam percepção para a motivação autônoma para o ensino e que o fato de trabalharem em escolas públicas ou particulares não é determinante para a percepção da motivação. Outra conclusão do estudo foi que, com o passar dos anos de trabalho, houve aumento na motivação dos professores, diferente do que foi originalmente proposto pela teoria da autodeterminação.

Pode-se observar que as pesquisas citadas são exemplos de estudos que envolvem motivação em música por meio de diferentes temas e contextos com base em diversas teorias. Cada pesquisa, por sua vez, traz relevantes contribuições para o aprofundamento das pesquisas sobre música e motivação, particularmente no contexto brasileiro.

4.4 TEORIA DO FLUXO

Nos últimos 20 anos, inúmeras pesquisas nas áreas educacional e psicológica foram feitas para compreender como a motivação atua na vida do ser humano. Entre elas encontram-se a teoria da autodeterminação discutida por Deci e Ryan (2000b), a teoria social cognitiva elaborada por Albert Bandura (1977)⁷, a teoria da atribuição de Weiner (1974) e a teoria do fluxo, desenvolvida por Csikszentmihalyi (1992), tomada como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Csikszentmihalyi (1992) utilizou instrumentos da psicologia para analisar quando as pessoas se sentem mais felizes. De acordo com suas pesquisas, afirmou que a felicidade não depende de acontecimentos externos, mas da maneira como eles são interpretados. Segundo o autor, “Encontramos a felicidade quando nos envolvemos com cada detalhe — bom ou mau — de nossa vida, e não ao tentar procurá-la” (p. 14, 1992).

Csikszentmihalyi apresenta a experiência máxima como sendo aquela que faz o indivíduo se sentir no controle das suas ações; quando seu corpo ou mente estão completamente dedicados em realizar algo difícil e gratificante. O autor fundamenta-se na verdade milenar que afirma que o controle da consciência determina a qualidade da experiência e, assim, da qualidade de vida.

Segundo o autor, a consciência é o resultado de processos biológicos. “A função da consciência é representar a informação sobre o que está acontecendo fora e dentro do organismo de modo que isso possa ser avaliado pelo corpo e este possa agir de acordo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 45). Assim, organizar a consciência proporciona o controle das emoções e pensamentos.

O controle da consciência está intimamente ligado com a capacidade de focalizar a atenção de maneira a atingir uma meta. A atenção, segundo Csikszentmihalyi (1992), é uma forma de energia psíquica e a maneira como investimos essa energia definirá quem somos. Juntamente com a atenção, o *self* também é um dos conteúdos da consciência — o mais importante deles, pois “representa simbolicamente todos os seus outros conteúdos” (p. 59). O *self* contém todos os conteúdos que passaram pela consciência: lembranças, ações, prazeres,

⁷ A teoria social cognitiva explica a função das crenças de auto-eficácia e da autorregulação.

dores etc. e representa, também, a hierarquia das metas que foram construídas pelo indivíduo durante os anos.

A desordem na consciência é denominada de entropia psíquica e acontece quando uma informação que passa pela consciência entra em conflito com as intenções e metas do *self* e prejudica sua eficiência e faz com que a atenção se desvie para objetos indesejáveis. Essas informações podem ser percebidas como sentimentos negativos de dor, medo, raiva, ansiedade, ciúme etc.

O estado oposto à entropia psíquica é a negaentropia, ou experiência máxima, também definida como estado de fluxo. “Quando a informação que continua chegando à consciência está em concordância com as metas, a energia psíquica flui sem esforço” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 66). Esse tipo de experiência fortalece o *self* e o torna mais complexo, pois uma grande quantidade de energia psíquica é investida com sucesso e a sensação de estar no controle acrescenta ordem à consciência.

Em seus primeiros estudos, Csikszentmihalyi entrevistou especialistas que pareciam passar o tempo exercendo as atividades que realmente gostavam: artistas, atletas, músicos, etc. Com base no relato dessas pessoas, desenvolveu o conceito de *fluir*, que representa um estado de envolvimento máximo com algo que faz a experiência tornar-se prazerosa a ponto de nada mais ter importância. Baseado nesse modelo teórico, uma equipe de pesquisadores da Universidade de Chicago continuou a entrevistar milhares de pessoas de diferentes profissões e os dados mostraram que “as experiências máximas eram descritas da mesma maneira por homens e mulheres, jovens e idosos, independentemente de diferenças culturais” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 17).

Um novo modo de coletar os dados foi então desenvolvido, chamado de Método de Amostragem da Experiência. Esse método consistia no uso de um dispositivo eletrônico que emitia um sinal cerca de oito vezes ao dia. As pessoas usavam o dispositivo e deveriam anotar como se sentiam e o que estavam pensando a cada vez que o sinal disparasse, sendo possível criar, assim, um roteiro de suas vidas.

O resultado dessas pesquisas mostrou o que faz de uma experiência uma fonte de satisfação. Csikszentmihalyi (1992) descreve oito elementos da experiência máxima ou “estado de fluxo”: nível de desafio compatível com o nível de habilidade, fusão entre ação e consciência, metas definidas, retorno imediato, altos níveis de

concentração, sensação de controle, perda da autoconsciência e percepção alterada do tempo.

O “estado de fluxo” é gerado a partir de componentes afetivos da motivação que orientam a execução de uma atividade com concentração e emoção. Nos estudos de Csikszentmihalyi, o autor descobriu que todas as atividades que fluem “oferecem uma sensação de descoberta, um sentimento criativo que transporta o indivíduo para uma nova realidade. Impelem-no para níveis mais elevados de desempenho, e o conduzem a estados de consciência anteriormente jamais sonhados” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 112).

Isso se explica pelo fato de que uma das condições necessárias para a emergência da experiência ótima é o equilíbrio entre a habilidade do indivíduo e os desafios que a experiência propõem. Como mostra a (FIGURA 2), quando o nível de habilidade é baixo e o nível de desafios é alto, o indivíduo sentirá ansiedade por não conseguir alcançar seus objetivos. Quando o nível de habilidade é maior que o nível de desafio, o sentimento é de tédio, pois a atividade torna-se muito fácil. Quando há equilíbrio entre habilidade e desafio o indivíduo pode experimentar o fluxo.

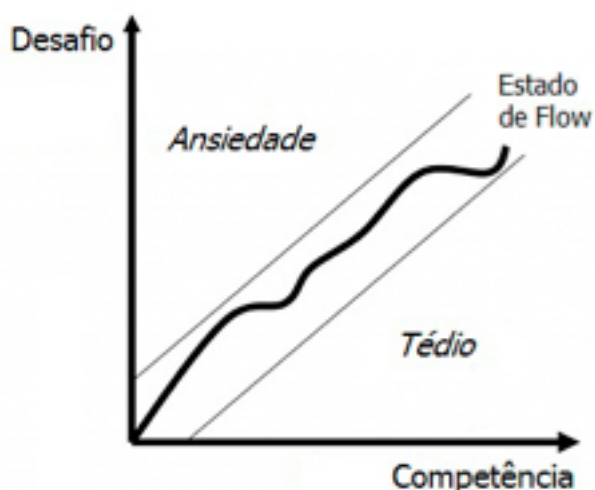


FIGURA 2 – TEORIA DO FLUXO
FONTE: www.fabricadejogos.net

É essa característica dinâmica que explica por que as atividades que fluem levam ao crescimento e à descoberta. Não se pode gostar de fazer a mesma coisa, no mesmo nível, durante muito tempo. Ficamos entediados

ou frustrados; então, o desejo de nos sentirmos satisfeitos novamente nos leva a ampliar nossas aptidões, ou a descobrir novas oportunidades de utilizá-las (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 114).

Os conteúdos que acompanham a experiência de fluxo, como as emoções, as metas e as operações mentais cognitivas são descritos como “conteúdos da experiência” e se tornam inter-relacionados para que o fluxo seja gerado. As emoções são consideradas como estados interiores de consciência descritas como os elementos mais subjetivos da consciência e os conteúdos mais objetivos da mente, pois traduzem sensações físicas. As operações mentais cognitivas são realizadas por meio do pensamento e ordenam a atenção durante o fluxo. Já as metas são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Um conceito importante na teoria do fluxo é o da personalidade autotélica. Essa palavra é composta por dois radicais gregos: *auto* (relativo ao indivíduo) e *telos* (meta, finalidade). “Uma atividade autotélica seria realizada por si mesma, tendo a experiência como meta principal.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 114). As pessoas com personalidade autotélica encontram satisfação naquilo que fazem; experimentam o fluxo no trabalho, na vida familiar e até mesmo quando estão sós. São mais autônomas e menos dependente das recompensas externas.

Os indivíduos autotélicos parecem ser dotados de inesgotável energia psíquica pois prestam mais atenção ao que acontece ao seu redor, percebem mais coisas e estão dispostos a se dedicar a certas atividades por elas mesmas, sem esperar feedback imediato. Uma possível explicação para tal fato é que as pessoas autotélicas se preocupam menos consigo mesmas e por isso possuem mais energia psíquica para experimentar a vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

4.5 TEORIA DO FLUXO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Segundo Csikszentmihalyi (1992), a música pode induzir o homem a vivenciar o fluir, pois ajuda a ordenar a mente que a ouve e diminui a desordem das informações aleatórias que interferem em nossas metas. No entanto, o que melhora

a qualidade da experiência não é o ouvir, mas sim o escutar, já que o ato de escutar implica em atenção e interpretação e o ouvir é ação meramente sensorial.

Recompensas ainda maiores podem se abrir para aqueles que aprendem a *fazer* música. Custodero (2006) afirma que o fazer musical nos envolve como nenhuma outra atividade humana, pois congrega desafios físicos, sociais e cognitivos. Os requerimentos multissensoriais da música nos desafiam a sermos constantemente atentos, corpo e mente.

A experiência de *fluir* é um processo que favorece a persistência do indivíduo em sua atividade e é gerenciado por conteúdos que provocam forte processo motivacional, como as emoções, metas e operações cognitivas. A experiência de fluxo pode provocar a satisfação da necessidade de competência no músico por meio de *feedback* imediato e positivo (ARAÚJO; ANDRADE, 2011).

Para O'Neill e McPherson (2002), os estudos sobre motivação no contexto das práticas de ensino e aprendizagem musical permitem:

a compreensão de diferentes elementos que indicam a pesquisadores e docentes as variações decorrentes da persistência e do investimento no estudo musical; as estratégias que podem ser utilizadas para intervir no processo de aprendizagem; bem como de que forma as crianças mantêm a vontade de seguir o estudo musical; dentre vários outros fatores.

Em educação musical, vários estudos têm sido realizados e utilizam como base a teoria de fluxo, como, por exemplo, as pesquisas de Custodero (2006), O'Neill e McPherson (2002) e Araújo e Andrade (2013). Essas pesquisas têm apontado para a experiência de fluxo como fator otimizador para o processo de aprendizagem musical, uma vez que provoca o desencadeamento de fatores de interesse e perseverança. Na sequência serão apresentados alguns estudos nessa área, com foco nos objetivos, metodologia e principais resultados.

Um estudo realizado por Araújo e Picker (2008) buscou discutir a motivação na prática musical de estudantes como elemento que possibilita o reportamento para a "experiência de fluxo", assim como investigar os processos motivacionais que conduzem as práticas musicais desses estudantes e que favorecem a "experiência de fluxo". A coleta de dados do estudo de levantamento (*survey*) se deu por meio de um questionário com questões abertas, fechadas e dissertativas que foi respondido por 20 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que cursavam diferentes períodos. Os resultados da pesquisa mostraram que a motivação para a

prática musical é desenvolvida a partir de fatores extrínsecos e intrínsecos e que existe relação clara entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada. Por isso, quanto mais frequentes as experiências de fluxo maior a probabilidade de o sujeito apostar no investimento da aprendizagem musical.

O estudo de Pfützenreuter (2013) teve como objetivo investigar as condições e as características das experiências de fluxo de jovens guitarristas com o *game* Rocksmith por meio do estudo de entrevistas. Esse é o primeiro jogo de música em que o jogador pode conectar uma guitarra, violão ou contrabaixo elétrico reais no console para jogar. O autor justifica que a pesquisa visou contribuir para o aumento do conhecimento de como e por que os games proporcionam experiências que geram satisfação para os jogadores. As conclusões da pesquisa mostraram que o sistema de níveis de dificuldade, a sensação de controle e a junção entre diversão e aprendizado favorecem as experiências de fluxo. Concluiu-se também que o estado de fluxo não é uma experiência linear, mas diversa e circunstancial, além de complexa e multifacetada.

A pesquisa de Stocchero (2012) investigou as relações entre os tipos de atividades musicais e o nível de envolvimento dos alunos com base na teoria do fluxo. A pesquisa quase-experimental foi realizada com 12 crianças de 8 e 9 anos de idade — alunos de uma escola de ensino básico particular de Curitiba-PR — que participaram de atividades musicais durante cinco aulas para observação de seu comportamento motivado diante das propostas. A pesquisadora concluiu que utilizar atividades diversificadas em uma mesma aula ajuda a manter a atenção e a motivação para aprender e que a utilização da estrutura do jogo nos exercícios musicais de improvisação foi a atividade que promoveu os melhores e mais significativos momentos de estado de fluxo.

Pode-se concluir que a motivação é componente essencial na condução de diversas atividades humanas e, portanto, é vista como elemento fundamental nos processos de aprendizagem. Entre os vários estudos realizados, tomou-se a pesquisa de Csikszentmihalyi (1992, 1999) como uma proposta significativa para a observância de fatores motivacionais presentes na aprendizagem musical. Sendo assim, o presente estudo é conduzido a partir da discussão sobre a experiência de fluxo como fator otimizador para o processo de aprendizagem do indivíduo. No capítulo seguinte será descrito o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o Bloco de carnaval do Sargento Pimenta. Também será discutida a mescla de tendências

utilizada neste grupo — o repertório da banda *The Beatles* e o uso dos ritmos brasileiros — denominada na literatura como hibridismo.

5 O BLOCO DE CARNAVAL SARGENTO PIMENTA

*“Caixa, repinique, surdo e agogô
Traz a pandeirola e o tamborim
Pode parecer mas não é rock'n'roll
O nosso bloco é anglo-tupiniquim*

*Samba, funk, xote tudo vai caber,
Vale até forró e alujá
Pimenta arretada não é pra inglês ver,
Pra Liverpool eu nunca mais quero voltar!”⁸*

O Sargento Pimenta⁹ — campo de estudo desta pesquisa — é um bloco de carnaval de rua do Rio de Janeiro composto por mais de 150 integrantes de diversas idades que se reúnem para fazer música misturando os grandes hits dos *Beatles* e os ritmos tradicionais da cultura popular brasileira, como o samba, o xote, o forró, a ciranda etc. O nome do bloco é uma alusão ao CD dos *Beatles* de grande sucesso *Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band*. O bloco existe desde 2010 e tem como base o método de educação musical O Passo para o ensino e aprendizagem de ritmos. A inovação temática no Bloco do Sargento Pimenta surge da mescla entre estilos musicais e também por meio de uma sólida identidade visual baseada nos adereços, que criam uma esfera de fantasia e promovem maior interação com o público.

Segundo os fundadores desse grupo, a visão do bloco é a de “ser uma referência no carnaval carioca como um bloco com preocupação artística e, conseqüentemente, um veículo de disseminação da cultura brasileira ao mundo”.¹⁰ A missão do Sargento Pimenta é “inspirar através do múltiplo uso da arte, destacando a música como meio de unir todos os tipos de pessoas”.¹¹

A proposta do Bloco do Sargento Pimenta surgiu em 2010, com um grupo de amigos apaixonados por carnaval. Nenhum deles era músico, mas quando pensaram em usar o repertório da banda *The Beatles* sentiram que estavam diante de uma boa ideia. Para que o sonho se tornasse realidade, outros profissionais e músicos competentes foram convidados a participar do projeto e em pouco tempo o

⁸ Hino do Sargento Pimenta composto por Alexandre Ades, Daniel Spector, Felipe Fernandes, Felipe Reznik, Leandro Donner, Leonardo Gonik, Leonardo Stul, Mateus Xavier e Silvia Suckow.

⁹ Alguns dados deste capítulo são provenientes das entrevistas feitas com os diretores musicais da bateria do Bloco do Sargento Pimenta, uma vez que são fontes importantes de informação sobre o grupo.

¹⁰ Material Didático da Oficina do Bloco do Sargento Pimenta, p. 2.

¹¹ Material Didático da Oficina do Bloco do Sargento Pimenta, p. 2.

bloco se tornou um sucesso. Em sua estréia, no carnaval de 2011, o grupo foi eleito o melhor bloco de rua do ano pelo voto popular em um concurso promovido pelo jornal O Globo. Dentre as apresentações de destaque do Bloco do Sargento Pimenta estão o *reveillon* de Copacabana, no Rio de Janeiro, e o show realizado em Londres, durante as Olimpíadas de 2012.

Por onde passa, o SARGENTO mistura rock com samba, xote e maracatu; tribos e gerações; lágrimas com sorriso. Isto porque o BLOCO DO SARGENTO PIMENTA é um projeto ousado desde o início. Não foi criado para ser mais um no meio da multidão. Não foi concebido como um grupo cover. E não se contenta apenas em sambar. O BLOCO DO SARGENTO PIMENTA mistura o som e a magia dos *Beatles* com os mais variados e contagiantes ritmos brasileiros, levando a cultura musical de nosso país ao encontro das letras e melodias mais admiradas do planeta (Fundadores do Bloco Sgto. Pimenta - Material Didático, p. 2).

A ideia inicial dos fundadores era formar um bloco que tocasse as músicas dos *Beatles*, mas quando Felipe¹² foi chamado para cuidar da bateria, levou consigo a ideia de usar a maior diversidade possível de ritmos brasileiros para criar variedade e interesse — não só para os alunos da oficina, mas para os próprios líderes, já que é necessário que se faça uma pesquisa grande sobre as levadas, linguagens, a maneira de organização dos instrumentos, os arranjos e como ligar isso ao repertório. Segundo Felipe, a mistura entre *Beatles* e ritmos brasileiros foi escolhida porque existe uma riqueza grande em ambos. Os *Beatles* são referência mundial de canção e inovação tecnológica e o Brasil é rico em termos de complexidade rítmica, possibilidades, convenções e entendimento sobre a música via percussão (Informação verbal).¹³

O Bloco do Sargento Pimenta é dividido em dois grupos: a banda e a bateria. A banda é formada por guitarra, baixo, sopros e vocais. A bateria é composta por duas seções: os instrumentos de peso — surdos, caixas e repiques — e os instrumentos leves: tamborins, agogôs de quatro bocas e pandeirolas. Além disso, o Sargento Pimenta possui uma formação menor, para shows, também chamada de *pocket* — grupo que tem se apresentado em diversas cidades do Brasil. Alguns músicos fazem parte somente deste grupo, mais voltado à performance, e não trabalham na oficina.

¹² Felipe Reznik e Mateus Xavier são os diretores musicais do Bloco do Sargento Pimenta. Os nomes reais são usados neste estudo por opção dos próprios diretores.

¹³ REZNIK, F.; XAVIER, M. **Entrevistas**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

A bateria do bloco é formada por alunos da oficina de percussão do Sargento Pimenta, professores d'O Passo e músicos convidados. A primeira oficina do bloco aconteceu em 2011 e todos os anos os interessados se inscrevem para participar via e-mail escolhendo seu instrumento de preferência. As vagas de cada naipe são preenchidas de acordo com a escolha dos alunos.

A oficina se sustenta financeiramente mediante pagamento de mensalidades e de uma taxa de matrícula. Elas geralmente têm o seu início no mês de abril com turmas iniciantes e avançadas e oferecem aos alunos a oportunidade de aprender o método O Passo, praticar as folhas e os exercícios do método, assim como tocar um instrumento, aprender a técnica específica do instrumento e exercitar a prática de conjunto. O ápice da oficina acontece no carnaval do ano seguinte, quando o bloco toca em festas e desfiles no Rio de Janeiro e outras cidades brasileiras. A equipe que lidera a oficina é formada por seis professores d'O Passo e quatro instrutores, que também têm conhecimento do método.

A história do BLOCO SARGENTO PIMENTA está baseada na utilização d'O Passo e na força dessa ferramenta. Ele possibilitou que uma bateria com cerca de 60 pessoas, muitas delas sem nenhuma experiência com música, tocassem, no carnaval de 2011, mais de 20 arranjos complexos baseados em vários ritmos brasileiros depois de apenas 5 meses do começo dos ensaios. (...) Com O Passo, chegamos a um lugar fundamental do fazer musical: a precisão. Com ela, o suingue se revela, as levadas funcionam e a música se torna contagiante, empolgante e dançante. A precisão é essencial para todo tipo de música em grupo, em vários níveis, e ainda mais importante para um grupo numeroso que se propõe a tocar música brasileira” (REZNIK; XAVIER. Material didático, p. 3).

O Bloco do Sargento Pimenta é liderado por quatro diretores musicais: dois responsáveis pela banda e dois responsáveis pela bateria. Os fundadores do bloco auxiliam na produção do grupo. Os dois líderes da bateria, Felipe e Mateus, tiveram uma forte relação com o método O Passo durante sua formação musical. Felipe iniciou seus estudos em música aos 9 anos em um curso técnico básico com duração de 3 anos no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) no Rio de Janeiro. Teve aulas técnicas, de instrumento e prática de conjunto. Aos 11 anos de idade começou a ter aulas d'O Passo com o criador do método, Lucas Ciavatta, na Escola Olga Mitá. Participou do Bloco d'O Passo e do Batucantá¹⁴ com Lucas Ciavatta e é

¹⁴ O Bloco d'O Passo e o Batucantá são grupos de percussão e canto dirigidos por Lucas Ciavatta.

assistente dele no Bloco d'O Passo. Aos 15 anos foi chamado para ser assistente de Lucas Ciavatta na Escola Cambaúba por três anos, iniciando sua carreira de professor. Tocou em outras bandas e grupos e aprendeu a tocar violão até que ingressou na faculdade de licenciatura em música na Unirio. Com 19 anos começou a lecionar as próprias turmas no Colégio Eliezer usando O Passo. Atualmente trabalha como músico e educador musical (Informação verbal).¹⁵

Mateus estudou piano dos 6 aos 19 anos. Aos 11 anos de idade ingressou na Escola Olga Mitá, onde começou a ter aulas d'O Passo com Lucas Ciavatta e foi chamado para entrar no Bloco d'O Passo. Começou a tocar percussão, fazer shows e tocar em outros grupos. Aos 17 anos entrou na faculdade de música (bacharelado) na Unirio. Tocou em outros grupos, passou a trabalhar como arranjador e iniciou sua carreira como professor na escola Pequena Cruzada, no Rio de Janeiro. Atualmente atua como músico instrumentista e arranjador e educador musical (Informação verbal).¹⁶

O Bloco do Sargento Pimenta surgiu sem a intenção de educação musical, a princípio. A ideia era formar uma bateria com os amigos, mas essas pessoas precisavam ter uma formação musical mínima para poder começar a tocar. Desde o início O Passo foi tido como ferramenta e base de aprendizagem, uma vez que os líderes da bateria não acreditam em nenhuma outra metodologia que possa levar aos mesmos resultados e no mesmo período de tempo.

Segundo Felipe e Mateus, a aceitação do método O Passo pelos alunos da oficina é muito alta, porque as pessoas têm reconhecido cada vez mais a força dessa ferramenta na construção musical de base. A cada início de oficina esclarece-se como se dá o seu funcionamento e as pessoas que não estão interessadas em fazer parte de uma estrutura que envolva aprendizagem, consciência e autonomia acabam por não continuar no grupo. Segundo Felipe, o número de pessoas que saem do bloco por esse motivo é muito pequeno. Mateus atesta que o maior foco de resistência, em geral, são as pessoas que já tocam algum instrumento, uma vez que O Passo mostra muito claramente as fragilidades e forças de cada um, e isso causa certa resistência (Informação verbal).

O material didático utilizado na Oficina do Bloco do Sargento Pimenta é formado pelas folhas d'O Passo e pelas grades específicas de cada levada/ritmo

¹⁵ REZNIK, F. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

¹⁶ XAVIER, M. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

para cada instrumento. Na apostila do nível iniciante são apresentadas as Folhas dos Números, a Folha do E, a Folha do I e a Folha do O. Na apostila do nível avançado as folhas d'O Passo utilizadas são a Folha do I, a Folha do Tocar e Cantar com I, a Folha do O, a Folha de Quiáltera e a Folha de Shuffle e Boi. Os arranjos são desenvolvidos pelos músicos e diretores responsáveis pela bateria do bloco e escritos com base na partitura d'O Passo: números e vogais dentro e fora de parênteses. A lista das músicas do repertório executado pelo bloco, assim como o ritmo utilizado em cada uma delas, são encontrados na (TABELA 1).

TABELA 1 – REPERTÓRIO DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

RITMO	MÚSICA
Afoxé	<i>Drive my car</i> <i>Twist and shout</i>
Baião	<i>Can't buy me love</i> <i>I feel fine</i>
Batidão	<i>I want you (She's so heavy)</i> <i>Why don't we do it in the road</i>
Batidão/Funk	<i>Ticket to ride</i>
Ciranda	<i>All you need is love</i> <i>Hey Jude</i> <i>The long and winding road</i>
Ciranda/Marchinha	<i>Yellow Submarine</i>
Funk	<i>A hard day's night</i> <i>We can work it out</i> <i>Taxman</i> <i>Lucy in the sky with diamonds</i>
Maracatu	<i>Come together</i> <i>I am the walrus</i> <i>Sgt. Pepper's lonely hearts club band</i>
Marchinha	<i>All my loving</i> <i>Obladi Oblada (Hino)</i> <i>Please please me</i> <i>She loves you</i> <i>Revolution</i>
Quadrilha	<i>Day tripper</i> <i>Here comes the sun</i> <i>Paperback writer</i> <i>Get back</i>
Samba	<i>I wanna hold your hand</i> <i>Nowhere man</i> <i>From me to you</i>

RITMO	MÚSICA
Samba Reggae	<i>Help I've just seen a face Hello goodbye</i>
Xote	<i>Love me do When I'm 64</i>
Xote/Quadrilha	<i>With a little help from my friends</i>

FONTE: PLANILHA DE PLANEJAMENTO DA OFICINA DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA (2013)

Os arranjos são criados a partir das diferentes levadas características de cada ritmo brasileiro.¹⁷ Os arranjos são criados com base em instrumentos utilizados pelo grupo. Nesses arranjos as frases de surdo são divididas em surdo de 1ª, surdo de 2ª e surdo de 3ª. No material didático, são apresentadas duas levadas diferentes para os ritmos afoxé, baião, batidão, ciranda, maracatu, funk, quadrilha e samba reggae. As duas levadas de maracatu são denominadas “nação” e “nagô”. Samba, marchinha, xote e boi são tocados com apenas uma levada. No entanto, na partitura do samba, o surdo de 3ª tem três frases diferentes: União da Ilha, Mocidade e Vila Isabel. A caixa tem quatro frases diferentes: União da Ilha, Mocidade, Vila Isabel e Salgueiro. Tamborim e pandeirolas tem duas frases: Carreteiro e Telecoteco.¹⁸ A ordem de aprendizagem dos ritmos nas turmas iniciante é: ciranda, xote, samba, marchinha, funk, batidão, maracatu, afoxé, baixão, quadrilha, samba reggae.

A regência da bateria é feita por dois líderes musicas: um deles faz a regência geral e a regência dos instrumentos leves (tamborim, agogô de quatro bocas e pandeirola) e o outro se posiciona no meio do bloco e faz a regência dos instrumentos de peso, que ficam na parte de trás (surdo, caixa e repique). Para cada naipe existe um professor d'O Passo responsável e, em alguns momentos, eles também atuam como regentes de naipe.

Os ensaios do Sargento Pimenta são realizados no bar Parada da Lapa (anexo ao Centro Cultural Fundação Progresso) no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro. Os ensaios acontecem às quartas-feiras das 19h às 20h30 para a turma do nível iniciante e das 21h às 22h30 para a turma do nível avançado. Com a proximidade do carnaval, os ensaios passam a acontecer também aos domingos, das 17h às 19h. O conteúdo de cada ensaio é definido previamente e geralmente

¹⁷ As levadas são padrões ritmicos ou ostinatos que se repetem em cada ritmo.

¹⁸ No nível iniciante o surdo de 3ª só faz II - Vila Isabel e a caixa só faz II Mocidade e III Visa Isabel.

compreende um “esquenta”¹⁹, o estudo das folhas d’O Passo, o estudo da técnica do instrumento e a prática do repertório (arranjos) em grupo.

A oficina é dividida em três módulos para cada nível (iniciante e avançado) e o tempo dedicado a cada atividade é diferente em cada módulo. No início da oficina, o estudo das folhas d’O Passo é priorizado, pois objetiva formar as bases para a prática musical. Aos poucos, o tempo dedicado ao estudo das folhas d’O Passo vai diminuindo e o tempo de prática em grupo vai aumentando, até chegarem os ensaios próximos ao carnaval, onde todo o ensaio é dedicado ao estudo do repertório.²⁰ Os seis professores d’O Passo que fazem parte da oficina cuidam, cada um, de um naipe. Eles são responsáveis por explicar e avaliar a execução das folhas d’O Passo de cada aluno do seu naipe, o que proporciona um olhar individualizado.

Existe um controle e uma preocupação grande por parte dos líderes em relação aos alunos da oficina. Eles mantêm uma lista de presença que contém também o nível de desenvolvimento de cada aluno dentro do método O Passo. Assim, os líderes e professores sabem exatamente quais conteúdos e exercícios cada aluno já assimilou. Atualmente o Bloco do Sargento Pimenta conta com 110 alunos que tocam na bateria, em sua maioria mulheres, com idade entre 17 e 62 anos. São estudantes e profissionais de diversas áreas de atuação como médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, biólogos, administradores, analistas, entre outros. Além da bateria em destaque neste estudo, o Sargento Pimenta também tem uma bateria mirim, formada pelos alunos da oficina de percussão Little Be (uma alusão à música *Let it be*, dos *Beatles*). Os ritmistas dessa bateria têm entre 7 e 14 anos e as aulas ocorrem às quintas-feiras das 18h30 às 20h30 no bairro Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Como visto até aqui, o Bloco do Sargento Pimenta apresenta uma mescla: seu repertório se forma da soma das melodias, harmonia e letras da banda *The Beatles* com os ritmos brasileiros. Esse fenômeno cultural pode ser denominado hibridismo, termo que se refere à mistura; neste caso, mistura de duas (ou mais) culturas diferentes.

¹⁹ “Esquenta” é o momento inicial do ensaio em que os alunos chegam e tocam algo que eles já sabem, sem precisar de explicação prévia.

²⁰ As informações sobre a estrutura dos ensaios contidas neste estudo se referem ao ciclo 2013/2014.

5.1 HIBRIDISMO CULTURAL

O hibridismo é um termo que surgiu na biologia e que representa o produto do cruzamento entre diferentes espécies. No século XIX, o conceito de hibridismo foi apropriado pelas ciências sociais e aplicado ao homem e suas “raças”. A discussão sobre mistura de raças no final do século XIX culminou nas grandes guerras do século XX e por isso o conceito de raça, e outros termos vinculados a ele, foram abandonados. No entanto, estudos pós-coloniais realizados nos anos 80 dissociaram o termo hibridismo de sua “pesada carga pretérita” (KERN, 2004, p. 55) e desenvolveram o conceito de hibridismo cultural: um processo de mistura entre culturas.

Os processos de globalização aceleram e contribuem para a hibridização cultural e o alcance das misturas, uma vez que promovem o encurtamento das distâncias e propagam, em escala mundial, a narrativa dos meios de comunicação. A atuação da mídia intensifica a uniformização do consumo e, por consequência, o imperialismo da cultura Norte Americana como modelo de vida (CARDOSO, 2008; SOUSA, 2012).

Assim como na biologia existem aqueles que defendem a mistura e aqueles que a ela se opõem, o hibridismo cultural também pode ser analisado pelo viés positivo – como encontro cultural que encoraja a criatividade, promove a inovação, renova a cultura e produz novos sentidos — ou negativo — processo que leva à perda de tradições regionais e de raízes locais e que favorece a expansão capitalista (BURKE apud KERN, 2004).

Os estudos de crítica literária que abordaram a questão do hibridismo disseminaram o conceito para outras áreas, como a história e as artes. O conceito que é atualmente veiculado apresenta duas fortes facetas, como apresenta Kern (2004): uma política e uma estética.

Em outras palavras, o hibridismo com o qual hoje lidamos configura-se, tanto como um modo de agir (seja pela ação pura e simples, seja pelo discurso) quanto como um modo de construir (resultando em uma série de objetos culturais que largamente consumimos), e sua finalidade é sempre política e, mais do que isso: agonística: ou vencer o opressor, se tomamos o conceito positivamente, ou derrotar o oprimido se o tomamos pelo contrário, de maneira negativa (KERN, 2004, p. 56 e 57).

A dimensão estética do hibridismo pode ser analisada por meio da arte e constitui-se em um modo de fazer que reúne gêneros diferentes das artes visuais, assim como campos artísticos diversos. O hibridismo pode estar presente em diversas manifestações culturais, como a pintura, a música, a arquitetura, o grafite, as histórias em quadrinhos, o cinema, entre outros.

Néstor García Canclini dispôs-se a estudar os processos de hibridismo cultural nos países da América Latina resultantes da interação da cultura indígena com a cultura de elite. Segundo o autor, o hibridismo marcou o século XX nas mais diversas áreas e se caracteriza como “o processo sócio-cultural em que estruturas ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GAGLIETTI; BARBOSA, 2007).

Com relação ao hibridismo no Brasil, Cardoso (2008) aponta para o cruzamento entre as culturas indígenas e europeias com a cultura Africana que ocorreu devido à massiva imigração de povos africanos que foram forçados a vir para o Brasil como escravos. O autor afirma que “a presença dos africanos foi tão intensa que se pode falar numa africanização da cultura portuguesa gerando o que se conhece hoje como cultura brasileira” (CARDOSO, 2008, p. 83).

Ao refletir sobre a mistura das culturas ibéricas e africanas e o surgimento dos ritmos brasileiros, Teixeira (2010, p. 5) afirma:

Da música do colonizador, herdamos a noção de compasso, assimilamos seus ritmos regulares e a tradição do tonalismo, contudo, através de processos de hibridização, outros sujeitos envolvidos na colonização, especialmente o negro, transformara a música da colônia, conferindo-lhe novos acentos através das síncopes e novas melodias a partir da emulação da própria fala. Sendo assim, a classe mais popular dessa sociedade dividida, desprovida de uma formação musical literária e sob a imposição cultural da colônia e da classe dominante, aos poucos empreendeu diversas modificações nas expressões musicais do colonialismo imposto, o que possibilitou o surgimento dos incontáveis ritmos brasileiros.

Sobre o hibridismo na música, Terra (2012) admite que as transformações de estilos e gêneros musicais são naturais, assim como a alternância de paradigmas composicionais. O autor discorre sobre a dificuldade de criar algo totalmente novo, sem a influência de outros modelos já consolidados, e sugere que a concepção de algo inédito – um novo discurso musical – provavelmente será o resultado da mescla de outros estilos ou gêneros já existentes.

Piedade (2011) indentificou dois tipos de hibridismo na música: o hibridismo homeostático e o hibridismo contrastivo. O hibridismo homeostático pressupõe uma real fusão, “ou seja, A deixa de ser A enquanto tal e B deixa de ser B enquanto tal para que se encontrem em conjunção na construção de um novo corpo estável, C, o híbrido” (p. 104). Já no hibridismo contrastivo, A não deixa de ser A e B não deixa de ser B para formar C, mas formam AB, o que significa que ambos os elementos (A e B) estão ali para ser ouvidos e reconhecidos pelo ouvinte.

O hibridismo tem sido tema recorrente entre os musicólogos. Terra (2012), por exemplo, analisou as tendências musicais mais evidentes que influenciaram o repertório litúrgico da Igreja Católica no Brasil depois do Concílio Vaticano II, que instituiu profunda reforma na liturgia. O hibridismo na música litúrgica católica se deu pela inspiração nas constantes melódicas, rítmicas e harmônicas presentes na música popular ou folclórica na composição de obras sacras. Linhares (2011) analisou a Introdução e Tema da música *Pro Zeca* de Victor Assis Brasil e verificou o hibridismo entre elementos do *bebop* e do baião, no qual as características dos dois gêneros populares por vezes permanecem distintas e por vezes se mesclam em uma síntese. Michailowsky (2012) investigou a existência do estado híbrido resultante da presença e da influência dos meios eletrônicos na música do Projeto Prisma do compositor brasileiro César Camargo Mariano. O autor concluiu que a música do Prisma é parcialmente híbrida porque algumas peças não apresentam inovação estética e por isso não se caracterizam híbridos, enquanto outras apresentam experimentações mais radicais e revelam uma zona de indeterminação com desdobramentos imprevisíveis.

Uma forma de hibridismo cultural pode ser encontrada nos blocos de carnaval do Rio de Janeiro, como é o caso do Sargento Pimenta. Mas esse não é o único grupo que apresenta mescla. Em 2006 surgiram os primeiros blocos de carnaval temáticos, que adaptaram novos repertórios aos ritmos tradicionais da festa. Atualmente existem inúmeros grupos temáticos, como por exemplo o “Thriller Elétrico”, que toca as músicas de Michael Jackson em ritmo de samba, o “New Kids on The Bloco”, que toca músicas de *Boy bands*²¹ e o “Ulalá Balancê”, que toca canções francesas com ritmos carnavalescos.

²¹ *Boy band* é um tipo de grupo pop formado por cantores do sexo masculino.

Pode-se concluir que o hibridismo cultural é um fenômeno natural na evolução da civilização e que sua manifestação é mais notada na arte e na literatura. O hibridismo revela que mesmo que haja um esforço para preservar as formas culturais autóctones (ou seja, nativas), o homem está aberto a novas formas de interação cultural como forma de sobreviver a um mundo que está em constante mudança.

6 METODOLOGIA

6.1 O ESTUDO DE CASO

Buscando investigar como se dá o processo de aprendizagem musical dos integrantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta, por meio do método O Passo, com base na teoria do fluxo, optou-se pela metodologia do estudo de caso por se entender que esse método parece ser o mais adequado para alcançar o objetivo proposto.

O estudo de caso pode ser definido como uma análise holística que investiga a unidade social estudada como um todo, com o objetivo de compreendê-la. Por meio de um mergulho profundo e exaustivo na realidade estudada, o estudo de caso proporciona o apreender da totalidade da situação e o descrever de um caso concreto (GOLDENBERG, 2005).

Segundo Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

De acordo com Goldenberg (2005), o termo “estudo de caso” vem da tradição da pesquisa médica e psicológica, mas tem sido utilizado em diversas áreas como a ciência política, a educação, a enfermagem e a administração. “Em todas essas situações, a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos” (YIN, 2010, p. 24).

A metodologia do estudo de caso é indicada nos estudos em que a questão da pesquisa é do tipo “como” ou “por que” e quando esta é feita sobre um conjunto de eventos contemporâneos e sobre algo que o investigador tem pouco ou nenhum controle (YIN, 2010).

6.2 DESCRIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta pesquisa são os alunos da oficina de percussão que forma a bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta. Como já foi mencionado no capítulo anterior, o Sargento Pimenta é um bloco de carnaval do Rio de Janeiro que mescla, em seu repertório, as canções da banda *The Beatles* e os ritmos brasileiros: samba, ciranda, xote, maracatu, funk, entre outros. A bateria do bloco é formada por cerca de 110 alunos, além de músicos convidados e professores d'O Passo – método de educação musical utilizado como base no ensino e aprendizagem de ritmos durante a oficina. Os instrumentos que fazem parte da bateria são: caixas, repiques, surdos, agogôs, tamborins e pandeirolas.

6.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

6.3.1 Observação

A observação é um elemento básico da investigação científica e tem como objetivo conseguir informações por meio dos sentidos. Além de ver e ouvir, a observação consiste no exame dos fatos e fenômenos estudados e ajuda o pesquisador “a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2010).

De acordo com Selltiz (1967 apud GIL, 2008), a observação torna-se científica na medida em que serve a um plano e objetivo de pesquisa e é sistematicamente planejada e submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Existem várias modalidades de observação na investigação científica. Nesse estudo optou-se pelo uso da observação individual, não participante e sistemática, de acordo com as modalidades definidas por Ander-Egg (1978 apud MARCONI; LAKATOS, 2010).

Na observação individual não participante, um único pesquisador entra em contato com o grupo estudado sem integrar-se a ele, tomando o papel de espectador. A observação sistemática também pode ser designada como estruturada, planejada ou controlada e depende do autor. Esse instrumento é

caracterizado pelo controle das condições, que visam propósitos previamente estabelecidos. Nessas situações, o pesquisador é objetivo e utiliza instrumentos para registro das informações, como quadros, anotações, escalas etc (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Ao levar em consideração os objetivos da pesquisa, fez-se necessário a elaboração de um plano que estabelecesse o que seria observado, em que momentos, e a forma de registro e organização das informações. Lofland (1971 apud GIL, 2008) apresenta seis categorias importantes que podem ser aplicadas como guia na organização das informações em qualquer pesquisa. São elas:

1. *Atos*. Ações numa situação temporalmente breve, consumindo alguns segundos, minutos ou horas.
2. *Atividades*. Ações de maior duração (dias, semanas ou meses), que constituem elementos significativos do envolvimento das pessoas.
3. *Significados*. Produtos verbais e não verbais que definem ou direcionam as ações.
4. *Participação*. Envolvimento global ou adaptação a uma situação ou posição que está sendo estudada.
5. *Relacionamentos*. Relações entre diversas pessoas que ocorrem simultaneamente.
6. *Situações*. A completa situação concebida dentro do estudo como unidade de análise (p. 105).

Segundo Gil (2008), o registro da observação deve ser feito no momento em que esta ocorre e pode ser realizado mediante anotações, gravações de áudio e por imagens (foto e vídeo). As categorias incluídas no registro também devem levar em consideração o objetivo da pesquisa, mas, de modo geral, existem duas grandes categorias de informações: a observação do contexto (descrição dos locais, pessoas e razões de sua presença no local) e a observação dos comportamentos das pessoas.

Durante o período de coleta de dados deste estudo, a pesquisadora esteve presente em dois ensaios do Bloco do Sargento Pimenta realizados no bar Parada da Lapa. Inicialmente a pesquisadora se planejou para observar três ensaios, mas um deles foi cancelado poucos dias antes de sua ida ao campo. Os elementos observados foram o espaço físico e a ocupação dele, a duração do ensaio, a sequência das atividades, os conteúdos, o repertório, assim como a atuação dos participantes com relação ao seu interesse e concentração, as interações entre o grupo e os líderes, o envolvimento e a imersão na atividade como elemento que pode gerar a perda da noção do tempo.

6.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Porém, devido a sua flexibilidade, também tem sido adotada como técnica de investigação em diversos campos. Pode ser definida como uma forma de interação social ou um diálogo assimétrico em que uma das partes tem como objetivo a coleta de dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al.*, 1967 apud GIL, 2008, p.109).

Com relação aos objetivos da entrevista, Selltiz (1965 apud MARCONI; LAKATOS, 2010) pontua seis tipos principais. São eles: a averiguação de fatos, a determinação das opiniões sobre os fatos, a determinação de sentimentos, a descoberta de planos de ação, a inferência sobre a conduta atual ou do passado e a descoberta dos motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas.

Antes da realização da entrevista é necessário realizar uma preparação específica que envolve o conhecimento prévio do entrevistado e do campo, além da organização do roteiro ou formulário. Durante a entrevista é importante estabelecer uma relação de confiança, cordialidade e amistosidade com o entrevistado no intuito de garantir seu bom andamento. O registro das respostas deve ser feito no momento da entrevista, de preferência, com o auxílio de um gravador de áudio. Gestos, atitudes e inflexões de voz também são dados importantes e que devem ser registrados pelo pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010). O pesquisador deve estar atento para os requisitos de validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão, itens extremamente importantes em qualquer estudo.

Existem diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o nível de estruturação e o objetivo do entrevistador. Nesta pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, também conhecida como semidiretiva ou semiaberta, em

que o pesquisador utiliza um roteiro previamente elaborado, focalizado em um determinado assunto e com perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para Manzini (2004) “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.”

Buscando compreender melhor aspectos do Bloco do Sargento Pimenta, bem como esclarecimentos sobre a utilização do método O Passo com os integrantes da bateria, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois diretores musicais da bateria. As entrevistas focalizaram aspectos como a formação musical dos diretores e suas experiências anteriores com o método O Passo, o surgimento e o repertório do bloco, a utilização do método O Passo com os alunos da oficina de percussão e os desafios que ele proporciona, assim como aspectos relacionados à motivação como envolvimento, empenho, concentração e influência do grupo.

As entrevistas aconteceram separadamente e tiveram duração média de 40 minutos cada. Ambos os diretores se mostraram bastante acessíveis e extremamente interessados na pesquisa. O áudio das entrevistas foi gravado em um telefone móvel (Apple iPhone modelo 5s) para posterior análise dos dados.

Os dois diretores entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido que alegava que as informações divulgadas seriam feitas sob forma codificada e que seriam usados codinomes para garantir o anonimato dos entrevistados. No entanto, os próprios diretores pediram, posteriormente, que seus nomes reais fossem usados.

6.3.3 Questionário

O é construído por uma série de perguntas ordenadas que são submetidas aos participantes da pesquisa com o propósito de obter informações sobre diversos âmbitos da vida humana. Geralmente são respondidos por escrito sem a presença do entrevistador. Juntamente com o questionário é anexada uma carta que explica a natureza da pesquisa e que garante o anonimato dos participantes (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2010).

A formulação das perguntas do questionário é uma etapa extremamente importante da pesquisa, uma vez que consiste em traduzir os objetivos do estudo em questões específicas. “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (GIL, 2008, p. 121).

As questões utilizadas no questionário podem ser do tipo fechadas, abertas ou dependentes. Nas questões fechadas, o participante deverá escolher uma alternativa dentre as apresentadas; nas questões abertas, os respondentes oferecem suas próprias respostas; e as questões dependentes são aquelas que dependem da resposta de alguma outra pergunta, por isso só fazem sentido para alguns participantes (GIL, 2008).

Com relação ao conteúdo das questões, estas podem se referir a fatos, atitudes, crenças, comportamentos, sentimentos e padrões de ação. As perguntas devem ser formuladas de maneira clara e precisa, e possibilitar uma única interpretação. Além disso, o sistema de referência do interrogado e seu nível de informação devem ser levados em consideração (GIL, 2008).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o pesquisador deve conhecer bem o assunto para poder organizar o questionário e este deve ter sempre em mente os objetivos geral e específicos da pesquisa. O processo de elaboração pode ser longo e complexo e exigir cuidado na seleção e ordenação das perguntas.

O questionário utilizado nesta pesquisa (APÊNDICE 1) foi composto de questões fechadas, abertas e dependentes e direcionado aos participantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta. Com base no referencial teórico utilizado, as seguintes categorias de análise foram propostas para nortear a elaboração das perguntas do questionário:

1. Com relação à motivação intrínseca e extrínseca:
 - a) questões sobre o interesse dos participantes para buscar a aprendizagem no bloco, quando iniciaram e por quê; e
 - b) questões sobre motivação para continuar no grupo.

2. Com relação aos desafios e habilidades:
 - a) questões sobre como o participante avalia as atividades do método O Passo; e
 - b) avaliação do próprio desempenho.

3. Sobre emoções:

- a) questões sobre como o participante se sente durante a realização das atividades;
- e
- b) questões sobre como o participante se sente em relação ao contexto e ao grupo.

4. Com relação à concentração:

- a) questões sobre concentração e engajamento nas atividades; e
- b) questões sobre a experiência da “perda da noção do tempo”.

5. Com relação ao repertório:

- a) questões sobre apreciação do repertório que tocam; e
- b) avaliação sobre preferências musicais.

6.3.4 Estudo piloto

Também denominado de pré-teste, o estudo piloto é utilizado para evidenciar possíveis falhas existentes no questionário com relação à complexidade, ordem e quantidade das questões e ao uso da linguagem. Esse teste também serve para verificar a fidedignidade, a validade e a operatividade do questionário, além de proporcionar a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A testagem do questionário foi realizada por meio de um estudo piloto com participantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta. Três participantes foram contactados via e-mail e receberam o questionário em seu endereço eletrônico, mas apenas um deles respondeu. Após o preenchimento das questões referentes ao questionário em si, o participante respondeu algumas perguntas sobre o instrumento de coleta de dados para verificar eventuais falhas.

Após a análise dessas repostas, foi elaborado o questionário definitivo, com uma pequena mudança na questão referente ao tempo de estudo individual, uma vez que o participante do estudo piloto afirmou ser difícil quantificar em horas, visto

que não há uma regularidade nesse tempo de estudo. Ao invés de uma pergunta fechada, com alternativas como “até uma hora por semana”, “três horas por semana”, utilizou-se uma pergunta aberta onde cada participante pôde expor da melhor maneira seus hábitos de estudo. O questionário definitivo foi aplicado aos integrantes da bateria do bloco Sargento Pimenta durante a visita ao campo.

O questionário (APÊNDICE 1) conteve perguntas de caracterização (sexo, data de nascimento, profissão, formação musical), preferências musicais, participação no bloco, tempo de estudo, motivos para entrar e permanecer no grupo, nível de concentração, percepção de desafios no método O Passo e sua organização, autoavaliação do desempenho musical, sentimentos de prazer e alegria, afinidades, envolvimento e amizades no bloco.

6.4 VISITA AO CAMPO

A visita ao campo se deu entre 19 e 27 de fevereiro de 2014, quando a pesquisadora teve a oportunidade de se encontrar com os líderes do bloco Sargento Pimenta para a realização das entrevistas assim como estar presente em dois ensaios para as observações e aplicação dos questionários.

Os ensaios observados aconteceram no bar Parada da Lapa, localizado no bairro da Lapa, no Rio de Janeiro, em 19 e 26 de fevereiro de 2014 (quarta-feira) das 19h às 23h. A pesquisadora utilizou o roteiro de observação e fez as anotações usando papel e caneta. Os ensaios priorizaram o estudo do repertório do bloco em vista de um show que aconteceria em São Paulo em poucos dias e também pela proximidade com o Carnaval.

No primeiro ensaio do bloco, a pesquisadora foi apresentada ao grupo e teve a oportunidade de explicar brevemente o motivo de sua visita. Durante o intervalo do ensaio foram distribuídos os questionários e os participantes puderam escolher entre responder no local ou levar para casa e devolver na semana seguinte. Alguns dos participantes foram conversar com a pesquisadora na busca por mais informações sobre o estudo e pareciam interessados em compreender os objetivos da pesquisa.

No segundo ensaio, alguns participantes devolveram o questionário respondido. Outros participantes disseram que haviam esquecido em casa e vários

pegaram o questionário para responder durante o intervalo do ensaio. Como a pesquisadora não estaria presente no ensaio seguinte, eles devolveram na mesma noite. Foram coletados 60 questionários preenchidos, totalizando 57% do total de alunos da oficina que integram a bateria do bloco.

6.5 ANÁLISE DE DADOS

Durante o procedimento de análise dos dados, as entrevistas realizadas com os diretores do Bloco do Sargento Pimenta foram transcritas e os dados provenientes dos questionários foram tabulados no software Excel. A análise dos dados foi feita por meio de seis categorias, que haviam sido definidas *a priori* e que têm base na teoria do fluxo, em estudos sobre motivação e nos objetivos da pesquisa. A análise quantitativa dos dados dos questionários foi realizada com o auxílio do software Excel.

7 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio de seis categorias de análise baseadas na teoria do fluxo, em estudos sobre motivação e nos objetivos da pesquisa. São elas: 1) caracterização dos participantes, 2) repertório, 3) motivação, 4) concentração e engajamento, 5) desafios e habilidades e 6) emoção e satisfação. Essas seis categorias foram definidas *a priori* e foram contempladas na elaboração dos instrumentos de coletas de dados.

A primeira categoria, “caracterização dos participantes”, incluiu dados sobre sexo, idade, profissão, tempo de participação no bloco, instrumento musical, formação musical e experiências com o método O Passo anteriores à entrada no bloco. A categoria “repertório” obteve dados sobre o estilo ou gênero musical que os participantes gostavam de ouvir, assim como dados sobre o gosto pelo repertório executado no bloco. Na categoria “motivação”, foram considerados os motivos que levaram os participantes a ingressar no bloco e os motivos para continuar participando do grupo. A categoria “concentração e engajamento” teve como foco os hábitos de estudo dos participantes (estudo do instrumento e das folhas d’O Passo), dados sobre o nível de concentração durante os ensaios e o estudo individual das folhas d’O Passo, assim como dados sobre a experiência da perda da noção do tempo. Em “desafios e habilidades” foram considerados os desafios encontrados nas atividades do método O Passo e dados sobre a visão dos participantes acerca da estruturação do método como fator que leva à superação dos desafios. Esta categoria também apresentou dados sobre a autoavaliação do desempenho nas atividades do bloco. Na última categoria, “emoção e satisfação”, buscou-se dados sobre como os participantes se sentiam durante a realização das atividades e sobre como os participantes se sentiam em relação ao contexto e ao grupo.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 60 integrantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta. Segundo os dados provenientes do questionário, 16,7% dos

participantes eram homens e 83,3% eram mulheres (TABELA 2; GRÁFICO 1) de diversas idades que variavam entre 17 e 62 anos (TABELA 3; GRÁFICO 2). A maioria dos participantes tinha entre 21 e 40 anos e atuava em áreas profissionais diversificadas, que foram agrupadas segundo as áreas de conhecimento definidas pelo CNPq²² (TABELA 4; GRÁFICO 3). Os participantes atuavam nas seguintes áreas: Ciências Exatas e da Terra (10%), Ciências Biológicas (8,33%), Engenharias (5%), Ciências da Saúde (11,66%), Ciências Sociais Aplicadas (16,66%), Ciências Humanas (13,33%), Linguística, Letras e Artes (13,33%) e Outros (13,33%). Alguns participantes eram estudantes (13,33%). Nenhum dos participantes atuava na área de Ciências Agrárias.

TABELA 2 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES DA PRESENTE PESQUISA

GÊNERO DOS PARTICIPANTES DA PRESENTE PESQUISA	N	%
Masculino	10	16,7
Feminino	50	83,3
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

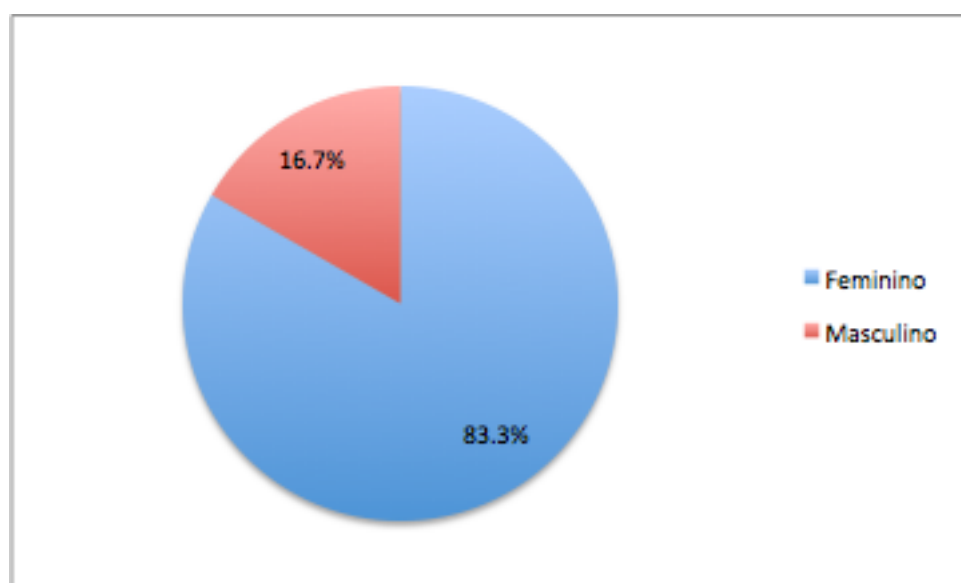


GRÁFICO 1 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES DA PRESENTE PESQUISA

FONTE: O autor (2015)

²² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

TABELA 3 – IDADE DOS PARTICIPANTES

IDADE DOS PARTICIPANTES	N	%
17 a 20 anos	5	8,3
21 a 30 anos	21	35,0
31 a 40 anos	20	33,3
41 a 50 anos	7	11,7
Acima de 50 anos	7	11,7
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

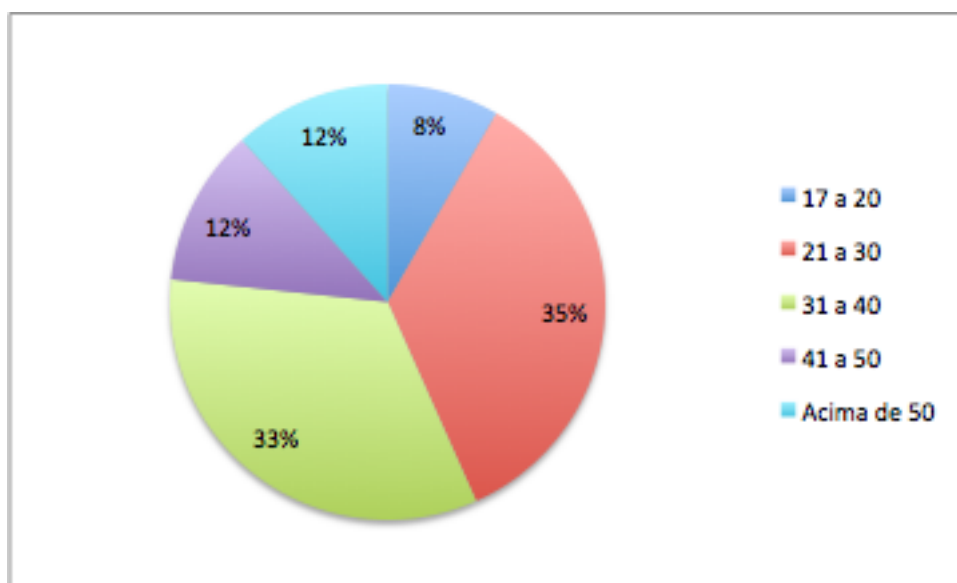


GRÁFICO 2 – IDADE DOS PARTICIPANTES

FONTE: O autor (2015)

TABELA 4 – PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES

PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES	N	%
Ciências Exatas e da Terra	6	10,00
Ciências Biológicas	5	8,33
Engenharias	3	5,00
Ciências Agrárias	0	0
Ciências da Saúde	7	11,66

PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES	N	%
Ciências Sociais Aplicadas	10	16,66
Ciências Humanas	8	13,33
Linguística, Letras e Artes	8	13,33
Outros	5	8,33
Estudante	8	13,33
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

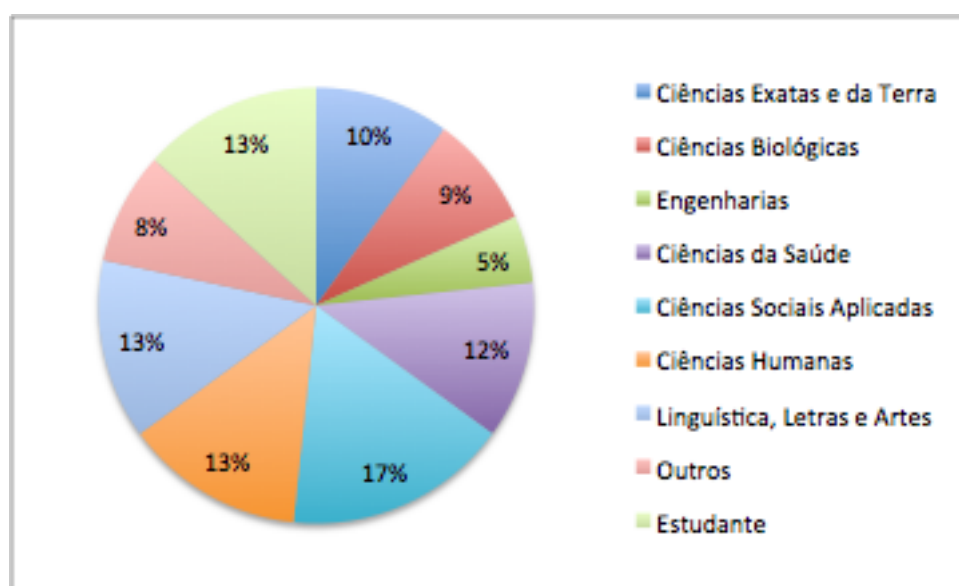


GRÁFICO 3 – PROFISSÃO DOS PARTICIPANTES
FONTE: O autor (2015)

Durante as observações dos ensaios pôde-se notar que os integrantes da bateria do Bloco do Sargento Pimenta formavam um grupo heterogêneo no que diz respeito à idade e ao instrumento que tocavam. No entanto, os dados provenientes do questionário confirmam que a heterogeneidade do grupo ia além e alcançava questões relativas à profissão, formação musical, tempo de participação no Bloco e contato anterior com o método de educação musical O Passo.

O tempo de participação no bloco também era variado: 55% dos participantes estavam no bloco há um ano ou menos, 22% dos participantes estavam no bloco há dois anos, 17% participavam há 3 anos e 6% dos participantes faziam parte do bloco há 4 anos (TABELA 5; GRÁFICO 4).

TABELA 5 – TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Até 1 ano	33	55,0
2 anos	13	22,0
3 anos	10	17,0
4 anos	4	6,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

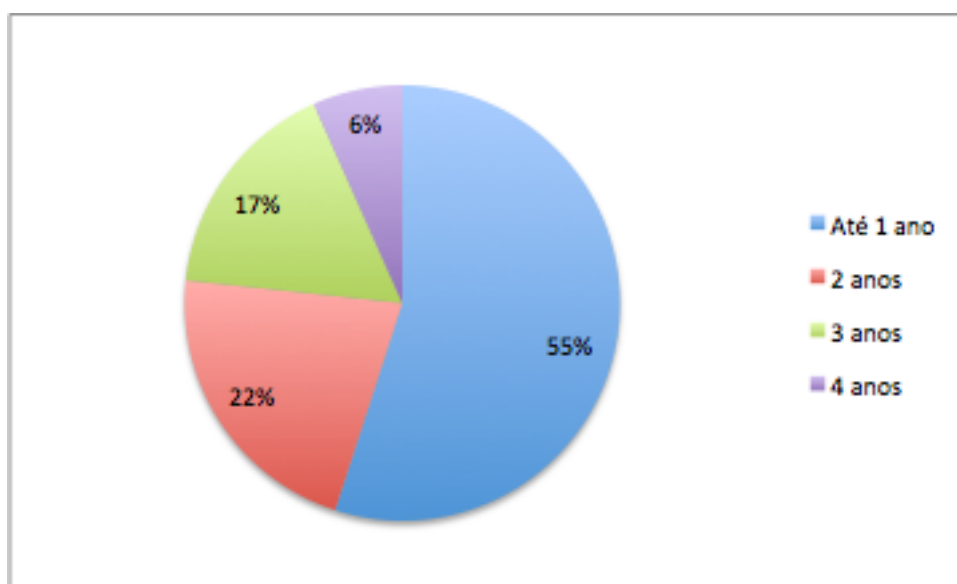


GRÁFICO 4 – TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

FONTE: O autor (2015)

Entre os membros da bateria do Bloco Sargento Pimenta que participaram da pesquisa, 32% tocavam caixa, 18% tocavam agogô, 17% tocavam surdo, 15% tocavam tamborim, 10% tocavam pandeiro e 8% tocavam repique (TABELA 6; GRÁFICO 5).

TABELA 6 – INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES

INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES	N	%
Repique	5	8,0
Agogô	11	18,0
Surdo	10	17,0

INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES	N	%
Caixa	19	32,0
Tamborim	9	15,0
Pandeirola	6	10,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

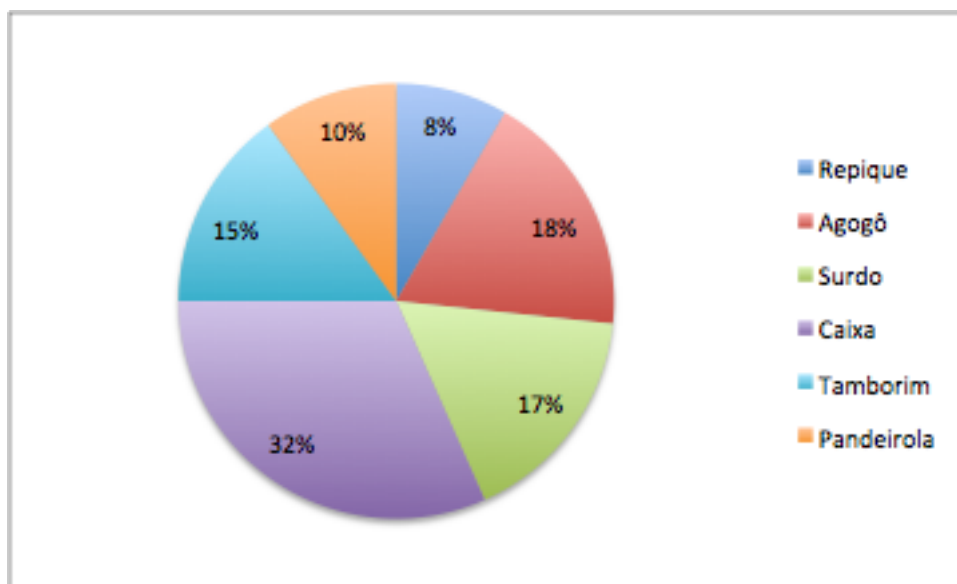


GRÁFICO 5 – INSTRUMENTO MUSICAL TOCADO PELOS PARTICIPANTES

FONTE: O autor (2015)

62% desses participantes afirmaram não ter formação musical anterior ao ingresso no Bloco do Sargento Pimenta (TABELA 7; GRÁFICO 6). Já em relação aos 38% dos participantes que tiveram formação musical anterior, 26% estudaram música por até 1 ano, 35% estudaram música de 2 a 5 anos, 22% estudaram de 6 a 10 anos e 17% estudaram música por mais de 10 anos (TABELA 8; GRÁFICO 7).

TABELA 7 – FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	23	38,0
Não	37	62,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

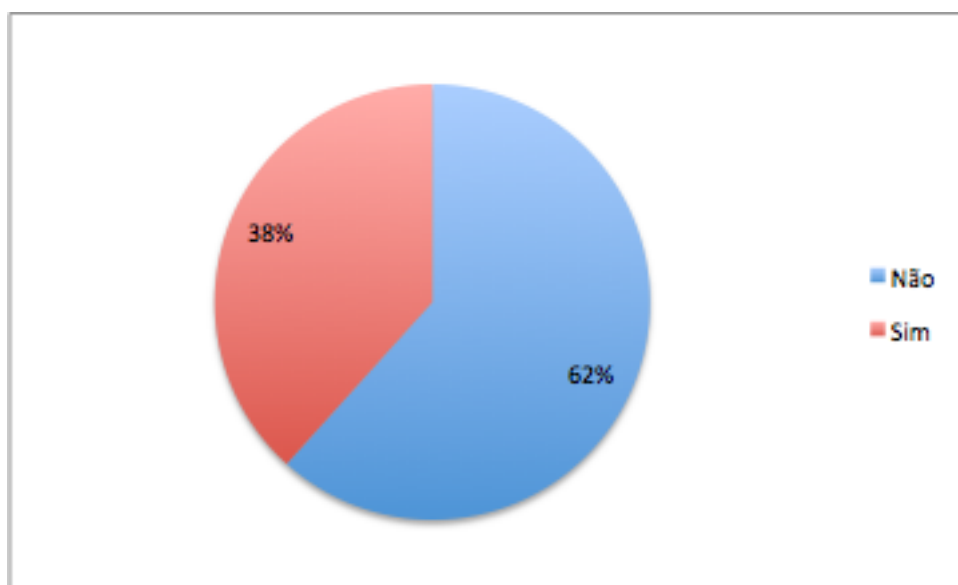


GRÁFICO 6 – FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
 FONTE: O autor (2015)

TABELA 8 – TEMPO DE FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

TEMPO DE FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Até 1 ano	6	26,0
De 2 a 5 anos	8	35,0
De 6 a 10 anos	5	22,0
Mais de 10 anos	4	17,0
Total	23	100

FONTE: O autor (2015)

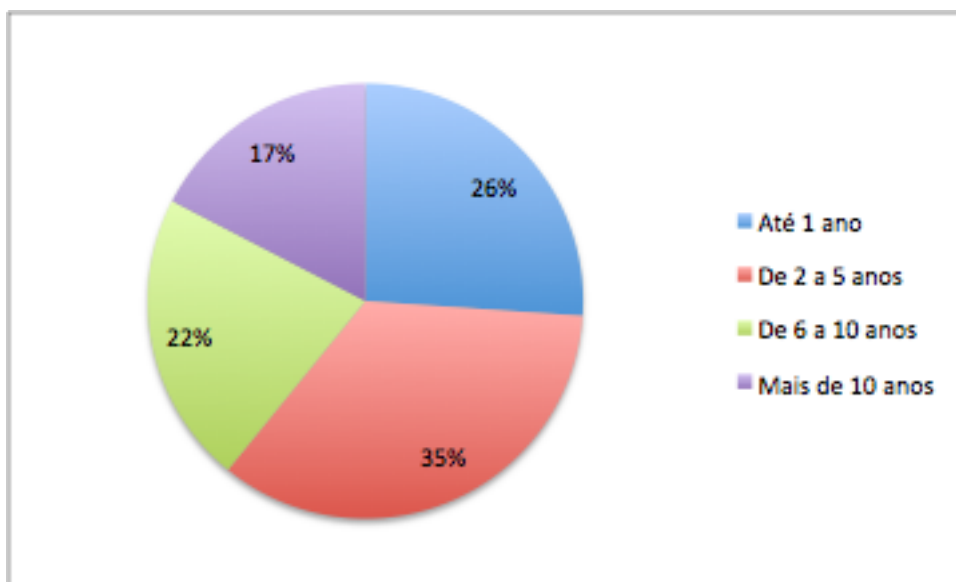


GRÁFICO 7 – TEMPO DE FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
 FONTE: O autor (2015)

Para aqueles que afirmaram ter formação musical anterior, foram oferecidas no questionário as seguintes alternativas: “Autodidata (aprendi sozinho)”, “Conservatório e/ou Escola particular”, “Professor particular” e “Outros”. 13,4% afirmaram que sua formação musical foi autodidata, 30,43% estudaram música em conservatório ou escola particular, 43,47% estudaram música com professor particular e 34,78% assinalaram a opção “Outros” (TABELA 9; GRÁFICO 8). Os que marcaram “Outros” adicionaram à resposta as seguintes informações: “Ensino fundamental”, “Coral”, “Escola/Colégio”, “Monobloco” e “Oficina de Música”.²³ 80% dos participantes afirmaram não ter tido nenhum contato ou experiência com o método O Passo antes do ingresso no bloco (TABELA 10; GRÁFICO 9).

TABELA 9 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Autodidata	3	13,40
Conservatório/Escola particular	7	30,43
Professor particular	10	43,47
Outros	8	34,78

FONTE: O autor (2015)

²³ Os participantes tinham como opção assinalar mais de uma resposta.

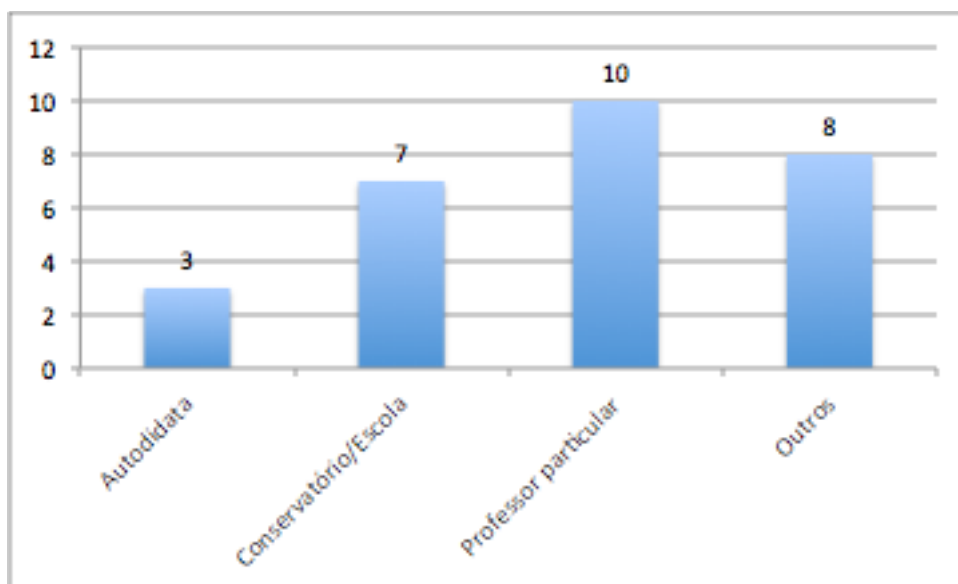


GRÁFICO 8 – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO MUSICAL DOS PARTICIPANTES ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
 FONTE: O autor (2015)

TABELA 10 – CONTATO OU EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O MÉTODO O PASSO ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

CONTATO OU EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O MÉTODO O PASSO ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	12	20,0
Não	48	80,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

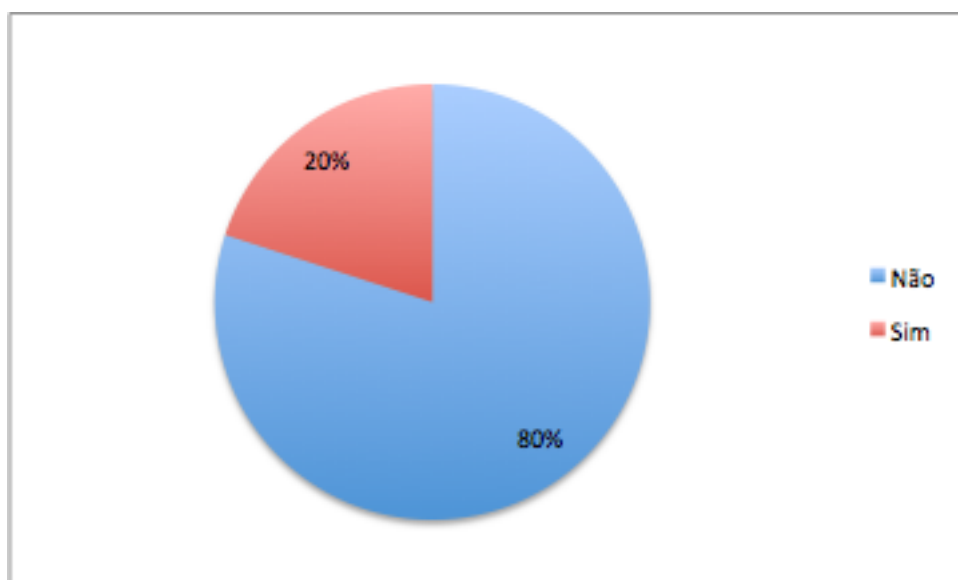


GRÁFICO 9 – CONTATO OU EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES COM O MÉTODO O PASSO ANTERIOR À ENTRADA NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
FONTE: O autor (2015)

Com relação ao sexo, os dados coletados nas observações dos ensaios vão ao encontro aos dados coletados nos questionários: a maioria dos participantes era do sexo feminino (TABELA 2; GRÁFICO 1). Como mostram a (TABELA 3) e o (GRÁFICO 2), a maioria dos participantes tinha entre 21 e 40 anos, participavam do bloco há até 1 ano (TABELA 5; GRÁFICO 4) e eram estudantes e profissionais de diversas áreas de atuação. A respeito da formação musical, observa-se que a maioria dos participantes não estudou música (TABELA 7; GRÁFICO 6) e não teve contato com o método O Passo anteriormente ao ingresso no Bloco (TABELA 10; GRÁFICO 9). Dos que tiveram formação musical anterior, a maioria estudou música de 2 a 5 anos (TABELA 8; GRÁFICO 7) com professores particulares (TABELA 9; GRÁFICO 8).

7.2 REPERTÓRIO

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre o estilo ou gênero musical que gostavam de ouvir. Foram oferecidas as seguintes alternativas: “Rock’n roll”, “MPB”, “Jazz”, “Reggae”, “Sertanejo”, “Erudito” e “Outros”. Os participantes tinham como opção marcar mais de uma resposta. Os maiores índices de respostas foram encontrados em MPB e rock’n roll — 100% e 80%, respectivamente (TABELA 11; GRÁFICO 10). 38,33% dos participantes gostavam de ouvir jazz, 21,66% música erudita, 15% dos participantes gostavam de ouvir reggae e 3,33% gostavam de ouvir sertanejo. Na categoria “Outros” surgiram respostas como pop, chorinho, armorial, forró, frevo, funk, maracatu, metal, nordestina, soul, swing e xote.

Essa questão foi elaborada e adicionada ao questionário para verificar se as preferências musicais dos participantes iam de encontro com o repertório tocado pelo Bloco do Sargento Pimenta, considerando-se que as preferências musicais podem afetar a motivação do grupo.

TABELA 11 – ESTILO OU GÊNERO MUSICAL QUE OS PARTICIPANTES GOSTAM DE OUVIR

ESTILO OU GÊNERO MUSICAL QUE OS PARTICIPANTES GOSTAM DE OUVIR	N	%
MPB	60	100
Rock'n Roll	48	80,00
Jazz	23	38,33
Erudito	13	21,66
Reggae	9	15,00
Sertanejo	2	3,33
Outros	16	26,66

FONTE: O autor (2015)

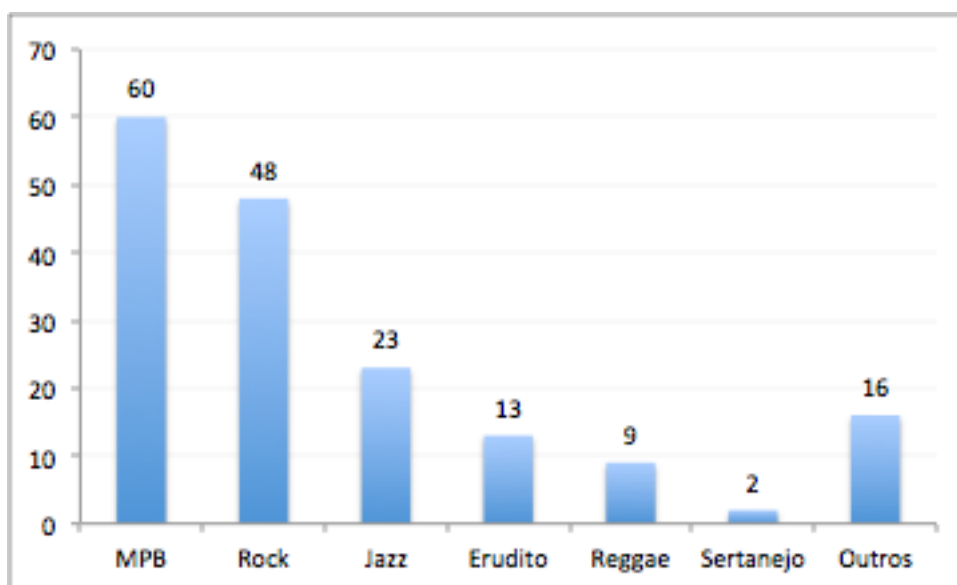


GRÁFICO 10 – ESTILO OU GÊNERO MUSICAL QUE OS PARTICIPANTES GOSTAM DE OUVIR

FONTE: O autor (2015)

Na sequência, foi perguntado aos participantes se eles gostavam das músicas que tocavam no Bloco do Sargento Pimenta. As alternativas oferecidas foram: “Sim”, “Não” e “Mais ou menos”. Como mostram a (TABELA 12) e o (GRÁFICO 11), 98% dos participantes responderam “Sim” e 2% responderam “Mais ou menos”. Nenhum participante respondeu “Não”. Esses dados apresentam íntima relação com os dados do (GRÁFICO 10), onde percebeu-se que a maioria dos integrantes gostava de ouvir MPB e rock’n roll. O repertório do Sargento Pimenta era justamente uma

mescla dos dois estilos, uma vez que usava as canções dos *Beatles* com arranjos baseados nos ritmos brasileiros.

TABELA 12 – APREÇO DOS PARTICIPANTES PELO REPERTÓRIO DO BLOCO

APREÇO DOS PARTICIPANTES PELO REPERTÓRIO DO BLOCO	N	%
Sim	59	98,0
Não	0	0
Mais ou menos	1	2,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

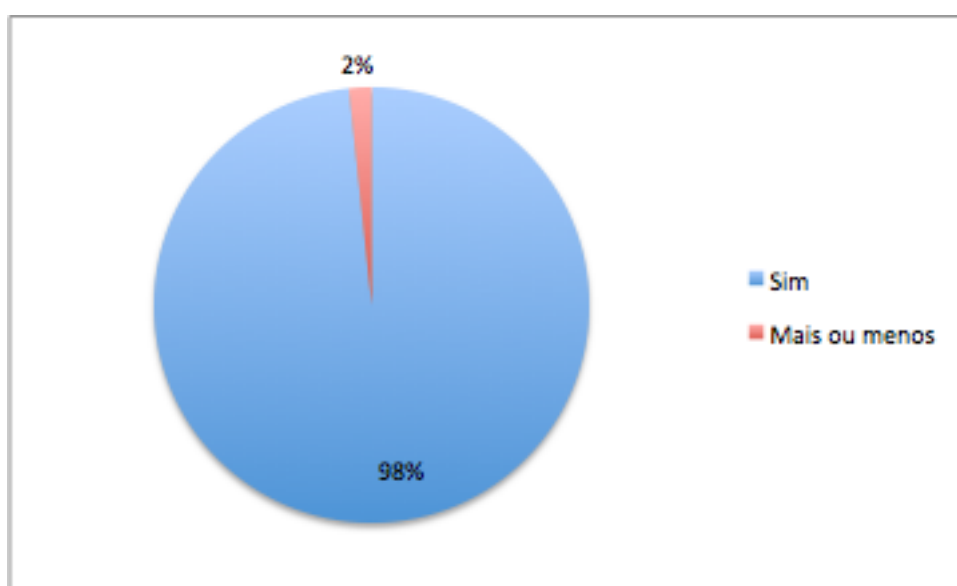


GRÁFICO 11 – APREÇO DOS PARTICIPANTES PELO REPERTÓRIO DO BLOCO

FONTE: O autor (2015)

No primeiro ensaio observado pela pesquisadora, o objetivo foi praticar o repertório da apresentação que aconteceria no sábado seguinte em São Paulo. As músicas ensaiadas pelo Bloco foram: *A hard day's night*, *Ticket to ride*, *All my loving*, *Please please me*, *She loves you*, *Sgt Pepper's*, *With a little help from my friends*, *Here comes the sun*, *When I'm 64*, *Love me do*, *Obladi Oblada* (Hino), *Nowhere man*, *I wanna hold your hand*, *Hey Jude*, *Hey bulldog*, *Come together*, *Drive my car*, *Twist and showt* e *Yellow Submarine*. Na segunda parte do ensaio, somente o grupo de alunos avançados praticou as músicas *Taxman*, *Convenção do Funk*, *We can*

work it out, Can't buy me love, I want you, Why don't, From me to you, I'm the walrus, Paperback writer e Get back.

O segundo ensaio observado foi estruturado em forma sonata, com introdução, desenvolvimento e coda. O objetivo era ensaiar todo o repertório para o carnaval, que estava próximo. O set de músicas foi assim dividido:

1) Introdução — Apresentação do MC Casquinha (batidão/funk), *A hard day's night, Ticket to ride, All my loving, Please please me, She loves you, Sgt Pepper's, With a little help from my friends, Here comes the sun, Lucy in the sky, Taxman, Convenção do Funk, We can work it out, Can't buy me love, Lady Madonna, I feel fine, When I'm 64, Penny lane, Love me do, I want you, Why don't, Funks, Obladi Oblada* (Hino).

2) Desenvolvimento — *The long and winding road, Eight days a week, Drive my car, Nowhere man, I wanna hold your hand, From me to you, I've just seen a face, Help, Hello goodbye, Hey bulldog, Come together, I'm the walrus, All you need is love, It won't be long, Getting better, Twist and shout, Hey Jude, Paperback writer, Get back, Day tripper, Yellow submarine, Obladi Oblada* (Hino), *Sgt. Pepper's* (reprise)

3) Coda — *All my loving, A hard day's night, I wanna hold your hand, Here comes the sun, Twist and shout.*

Nas entrevistas com os diretores musicais da bateria do Bloco do Sargento Pimenta foi questionado se eles consideravam o repertório determinante para o envolvimento dos participantes. Mateus afirmou que sim e disse que o repertório influencia em qualquer aula de música e que é um fator relevante como vários outros, como por exemplo, o fato de gostar de carnaval e de querer aprender O Passo. “Não é o único fator, não é o mais determinante, mas é um fator determinante, sim. É um fator que ajuda muito no processo, porque o cara que vem gostando de *Beatles* ele se identifica muito e acaba gostando desse processo” (Informação verbal).²⁴ Já Felipe não acreditava que o repertório é um fator determinante, apesar de ter sua importância. “Acho que muita gente entra por causa do repertório, mas não continua por causa do repertório” (Informação verbal).²⁵ O diretor acreditava que o envolvimento dos alunos estava mais relacionado ao projeto de oficina do bloco, ao processo de aprendizagem por meio do uso d'O Passo e da diversidade de ritmos brasileiros utilizados pelo grupo.

²⁴ XAVIER, M. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

²⁵ REZNIK, F. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

A questão do repertório, enquanto fator motivacional vem sendo considerada nos estudos sobre motivação. Os estudos de Araújo e Andrade (2013) e Tourinho (2002), por exemplo, indicam que o repertório exerce forte influência no interesse do estudo musical e, assim, na motivação dos alunos. Na categoria seguinte, que trata da motivação dos participantes, serão abordados os motivos que os levaram a fazer parte do grupo e a permanecer no bloco. Alguns dados sobre a influência do repertório na motivação serão abordados.

7.3 MOTIVAÇÃO

Segundo Reeve (2006), os pesquisadores que estudam motivação se preocupam com os processos que energizam e direcionam o comportamento. Seguindo essa ideia, foi questionado aos participantes, em uma pergunta aberta, qual havia sido o motivo que os levou a participar do Bloco do Sargento Pimenta. As respostas foram separadas por categorias pela pesquisadora e os seguintes dados foram encontrados (TABELA 13; GRÁFICO 12)²⁶: 66,66% dos participantes entraram no Bloco porque gostavam do repertório; 31,66% se sentiram motivados a participar porque admiravam o Bloco; 31,66% ingressaram no bloco porque desejavam tocar (ou aprender a tocar) um instrumento de percussão; 26,66% dos participantes entraram para o grupo porque gostavam de carnaval; 15% dos participantes entraram no bloco porque gostavam de ritmos brasileiros; 8,33% ingressaram no bloco por causa das amizades; 8,33% entraram em busca de uma nova experiência; 5% dos participantes entraram porque foram convidados e 2% buscaram participar por ser uma atividade de lazer (TABELA 13; GRÁFICO 12).

A seguir, apresentam-se algumas das respostas dos participantes para a pergunta “Qual o motivo que o levou a participar do Bloco do Sargento Pimenta?”:

A junção de ritmos brasileiros com músicas do *Beatles*, banda que gosto. Além de ser batucada de um bloco de carnaval, festa popular que tanto gosto (Produtora cultural, 30 anos).

Fã de *Beatles*, qualidade musical, método comprovado, novas amizades (Tradutora, 31 anos).

²⁶ Vários participantes descreveram mais de um motivo para entrar no bloco.

Amo carnaval e achei os arranjos do pimenta perfeitos (Estudante, 20 anos).

Minha mãe já tocava no bloco e sentia uma alegria imensa participando do pimenta, queria descobrir o motivo dessa felicidade (Estudante, 22 anos).

Iniciar aprendizado em algum instrumento (Administradora, 28 anos).

A alegria do grupo e o desejo de aprender coisas novas (Coordenadora pedagógica, 37 anos).²⁷

TABELA 13 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA PARTICIPAR DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA PARTICIPAR DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Gosta do repertório	40	66,66
Admiração pelo Bloco	19	31,66
Aprender/tocar um instrumento de percussão	19	31,66
Gosta de carnaval	16	26,66
Gosta de ritmos brasileiros	9	15,00
Amizades	5	8,33
Nova experiência	5	8,33
Foi convidado	3	5,00
Lazer	2	3,33

FONTE: O autor (2015)

²⁷ Dados provenientes do questionário.

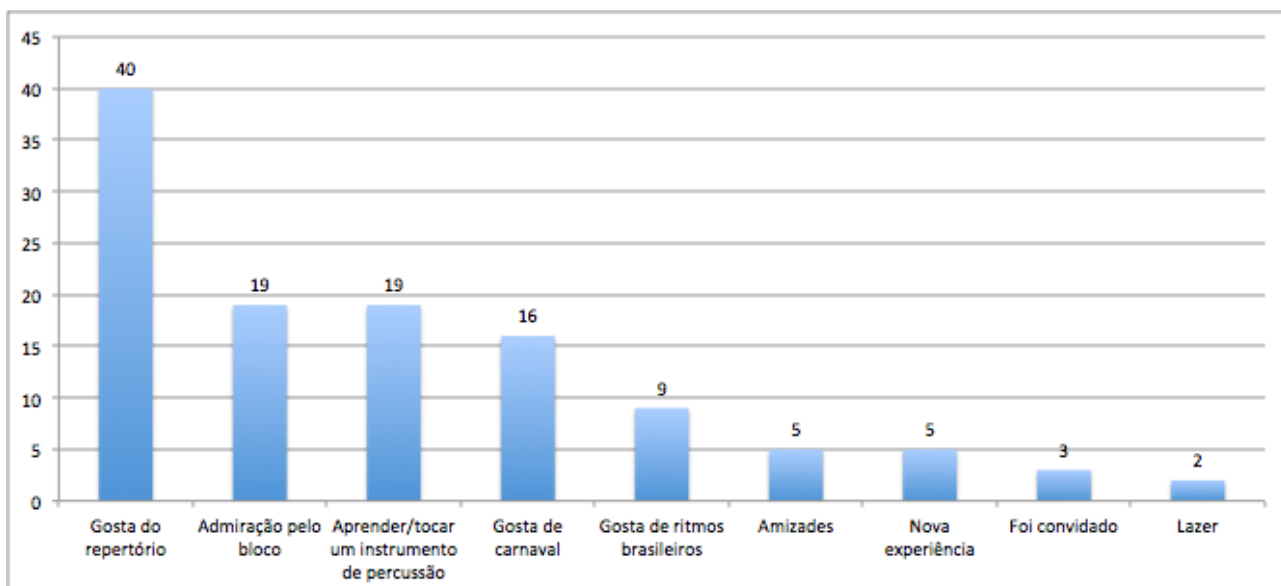


GRÁFICO 12 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA PARTICIPAR DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

FONTE: O autor (2015)

Durante a entrevista, um dos líderes fez a seguinte reflexão sobre os motivos dos participantes para entrar no bloco:

O que eu tenho visto na oficina é que tem muita gente que entra por isso, porque se amarra em *Beatles*, e acaba, via *Beatles* conhecendo o universo dos ritmos brasileiros. Tem algumas pessoas que entram via ritmo... Eu acho que tem mais gente que entra via *Beatles*, mas tem gente que entra via Brasil, música brasileira, e tem algumas pessoas — eu acho que é mais gente — que entra porque quer tocar no carnaval, e quer tocar no carnaval numa oficina, quer aprender, de verdade, ver que existe uma organização, que tem um funcionamento. Tem algumas pessoas que entram por causa d'O Passo, porque é um grupo que é d'O Passo (Informação verbal).²⁸

Observa-se que os quatro motivos para a participação no bloco que foram mencionados pelo líder também foram encontrados nos dados do questionário, mas não na mesma ordem de prioridade. Segundo os participantes, o fator de maior importância foi o repertório, seguido da admiração pelo trabalho do bloco e o desejo de tocar — ou aprender a tocar — um instrumento musical.

Das nove categorias encontradas, oito apresentam relação com a motivação intrínseca: “Gosta do repertório”, “Admiração pelo bloco”, “Aprender/tocar um instrumento de percussão”, “Gosta de carnaval”, “Gosta de ritmos brasileiros”, “Amizades”, “Nova experiência” e “Lazer”. Segundo Guimarães (2001), a motivação

²⁸ REZNIK, F. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

intrínseca é caracterizada pelo envolvimento em uma atividade por sua própria causa, por ser considerada uma atividade interessante, envolvente ou geradora de satisfação. “Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento” (GUIMARÃES, 2001, p. 37). A categoria “Foi convidado” é a única que apresenta relação com a motivação extrínseca, que pode ser definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade (GUIMARÃES, 2001).

Os participantes também foram questionados sobre os motivos que os fizeram ter o desejo de continuar no grupo. A pergunta foi feita por meio de uma questão aberta no questionário e os participantes apresentaram uma ou mais respostas, que foram organizadas em categorias pela pesquisadora (TABELA 14; GRÁFICO 13). 30% dos participantes continuaram no grupo por vontade de aprender mais; 28,33% permaneceram no grupo por causa das amizades e/ou pela influência do grupo; 25% foram motivados a permanecer porque admiravam o bloco e o trabalho dos diretores; 20% continuaram no bloco pelo repertório; 18,33% foram motivados pelo prazer e pelo bem estar que o bloco proporciona; 13,33% foram motivados a continuar pelos desafios; 8,33% permaneceram no bloco porque era uma atividade divertida; 6,66% continuaram porque gostavam de ritmos brasileiros e 18% foram motivados por outros motivos, como melhorar a coordenação e levar alegria às pessoas (TABELA 14; GRÁFICO 13).

TABELA 14 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA CONTINUAR NO GRUPO

MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA CONTINUAR NO GRUPO	N	%
Vontade de aprender mais	18	30,00
Amizades e/ou influência do grupo	17	28,33
Admiração pelo bloco e pelo trabalho dos diretores	15	25,00
Repertório	12	20,00
Prazer, bem estar	11	18,33
Desafios	8	13,33
Diversão	5	8,33
Ritmos brasileiros	4	6,66
Outros	11	18,33

FONTE: O autor (2015)

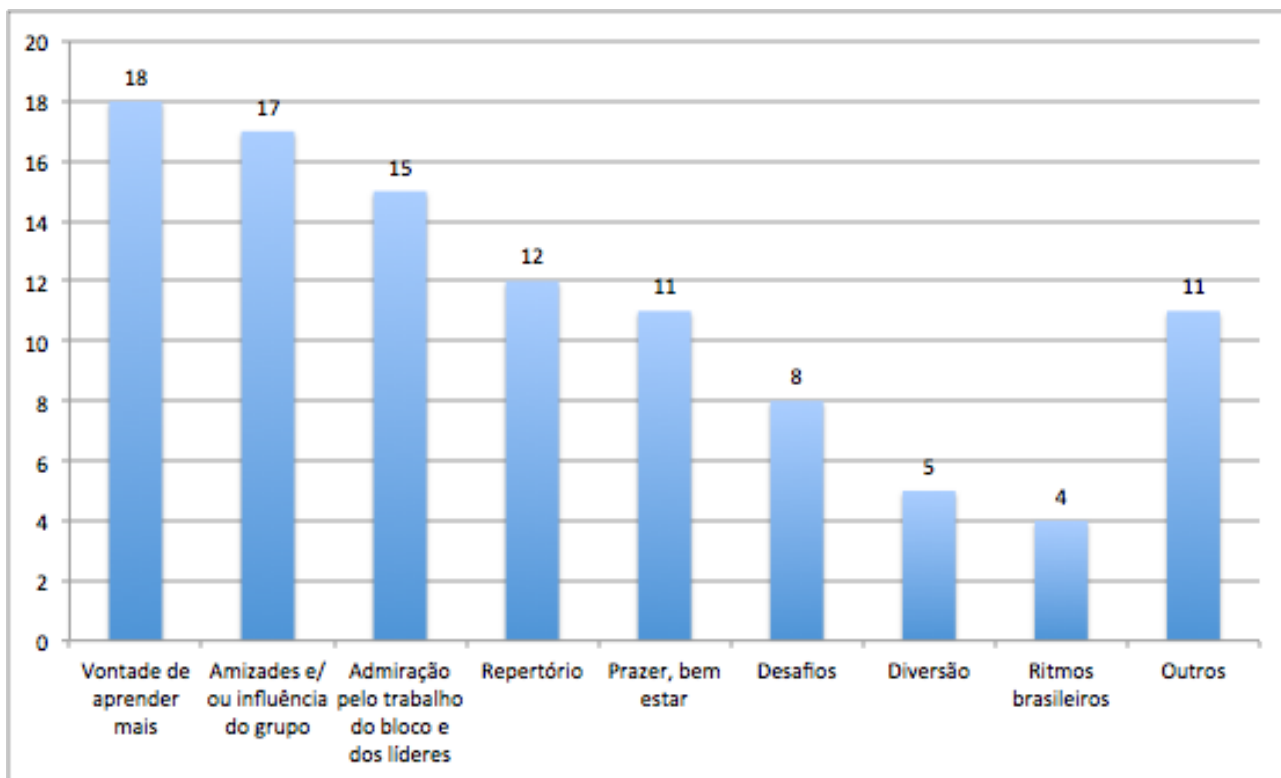


GRÁFICO 13 – MOTIVO DOS PARTICIPANTES PARA CONTINUAR NO GRUPO
 FONTE: O autor (2015)

Apresentam-se aqui algumas das respostas dos participantes quando perguntado “O que faz com que você tenha o desejo de continuar no grupo?”:

Toda quarta-feira eu acordo feliz por saber que tem ensaio, além disso descobri que gosto de música mais do que eu imaginava (Estudante, 22 anos).

Me sinto muito alegre no grupo (Psicóloga, 56 anos).

Um conjunto de fatores - a música, a qualidade do trabalho dos maestros e instrutores, ter uma atividade lúdica, conhecer gente bacana etc (Arquiteta, 60 anos).

Tocar um instrumento foi um desafio em 2013 e acredito que posso melhorar muito ainda! (Especialista comercia, 39 anos).

Os fundadores e maestros são muito dedicados e passam esse entusiasmo para todo o bloco (Arquiteta, 56 anos).

Gosto do que faço e a sensação de tocar certo e o som sair como deveria me satisfaz (Médica, 32 anos).

É super divertido e consigo tocar alguma coisa que nunca pensei que conseguiria (Bióloga, 41 anos).²⁹

Mais uma vez observa-se uma forte relação com a motivação intrínseca ao observar os motivos indicados pelos participantes para continuar no bloco. Nenhuma das categorias encontradas pode ser considerada como associada à motivação extrínseca. Com relação à motivação intrínseca, Guimarães (2001, p. 38) afirma:

Envolver-se em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação e há indicadores de que esta facilita a aprendizagem e o desempenho. Estes resultados devem-se ao fato de que, estando assim motivado, o aluno opta por aquelas atividades que assinalam oportunidade para o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções apresentadas, busca novas informações, empenha-se em organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de tentar aplicá-lo a outros contextos. A percepção de progresso produz um senso de eficácia em relação ao que está sendo aprendido, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para aquela tarefa ou atividade.

Ao comparar o (GRÁFICO 12) e o (GRÁFICO 13), observa-se que algumas das categorias mencionadas sobre os motivos para entrar no Bloco (GRÁFICO 12) aparecem novamente como motivos para continuar no grupo (GRÁFICO 13). Entre essas categorias, estão: “Repertório”, “Admiração pelo bloco”, “Aprender/tocar um instrumento musical”, “Gosta de ritmos brasileiros” e “Amizades”. A quantidade de participantes que mencionou as categorias “Repertório”, “Admiração pelo bloco” e “Gosta de ritmos brasileiros” diminuiu de um gráfico para o outro, ou seja, esses motivos foram mais determinantes pra a motivação inicial, para a entrada no bloco. Já a quantidade de participantes a mencionar as categorias “Aprender/tocar um instrumento musical” e “Amizades” aumentou em relação ao (GRÁFICO 12), sugerindo que esses motivos são mais importantes na manutenção da motivação dos participantes.

A vontade de aprender mais está relacionada a metas, que, segundo Reeve (2006), é tudo aquilo que um indivíduo tenta realizar. Para o autor, as metas geram motivação ao fazer com que o indivíduo perceba a discrepância entre seu nível atual de realização e seu nível ideal de realização. O estabelecimento de metas em geral melhora o desempenho e quanto mais difícil for a meta, mais ela energiza o

²⁹ Dados provenientes dos questionários.

indivíduo que a persegue. Csikszentmihalyi (1999) atesta que as metas concentram a energia psíquica e estabelecem prioridades, criando, assim, ordem na consciência.

Observou-se nos dados a importância do grupo e das amizades para a manutenção da motivação dos participantes. Esse fato está intimamente relacionado à necessidade de estabelecer vínculos emocionais com outras pessoas, conforme proposto por Deci e Ryan (2000b). Todos temos a necessidade de pertencer a algo, interagir socialmente e ter amigos. A importância de estar emocionalmente conectados e interpessoalmente envolvidos em relações calorosas é real e verificável.

7.4 CONCENTRAÇÃO E ENGAJAMENTO

Em uma questão fechada, foi perguntado aos participantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta se eles tinham o hábito de estudar o instrumento que tocavam no bloco durante a semana, fora do horário dos ensaios. 53% dos participantes da pesquisa afirmaram que não estudavam seu instrumento, 45% estudavam e 2% estudavam às vezes (TABELA 15; GRÁFICO 14).³⁰

TABELA 15 – HÁBITOS DE ESTUDO DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES

HÁBITOS DE ESTUDO DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES	N	%
Sim	27	45,0
Não	32	53,0
Às vezes	1	2,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

³⁰ A opção “Às vezes” não foi dada na pergunta, mas os participantes que assim responderam, escreveram ao lado e criaram uma nova opção para a resposta.

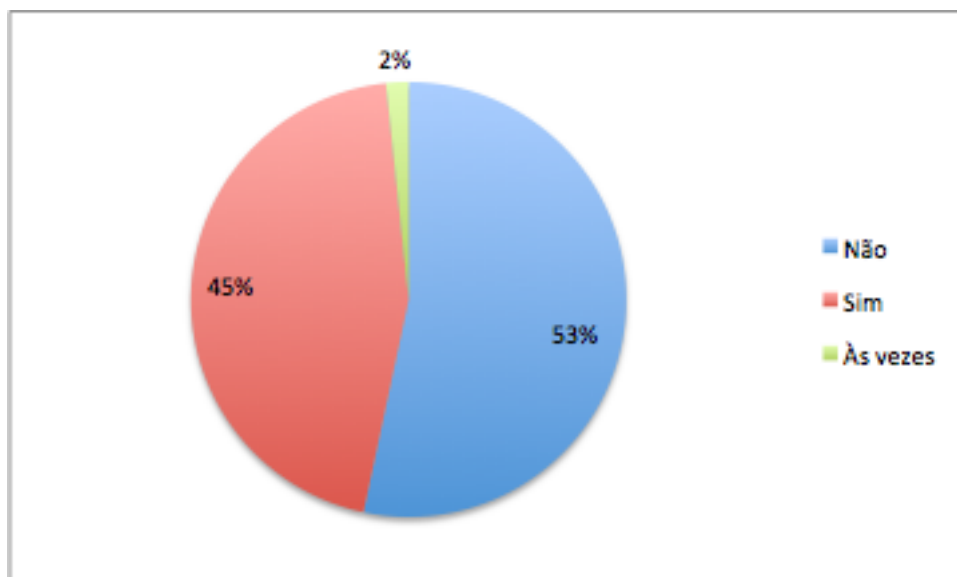


GRÁFICO 14 – HÁBITOS DE ESTUDO DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES
 FONTE: O autor (2015)

Os dados sobre o tempo de estudo semanal do instrumento foram coletados por meio de uma questão aberta. Os resultados mostram que 55% dos participantes da pesquisa não estudavam semanalmente, 12% estudavam até uma hora, 5% estudavam até 2 horas, 10% estudavam por 3 horas, 7% estudavam por mais de 3 horas semanais e 11% apresentavam hábitos de estudo irregulares (TABELA 16; GRÁFICO 15). É importante salientar que muitos dos participantes não possuíam o instrumento em casa, fator que pode ter relação com os dados encontrados.

TABELA 16 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES

TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES	N	%
Não estuda	33	55,0
Irregular	7	11,0
Até 1 hora	7	12,0
2 horas	3	5,0
3 horas	6	10,0
Mais de 3 horas	4	7,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

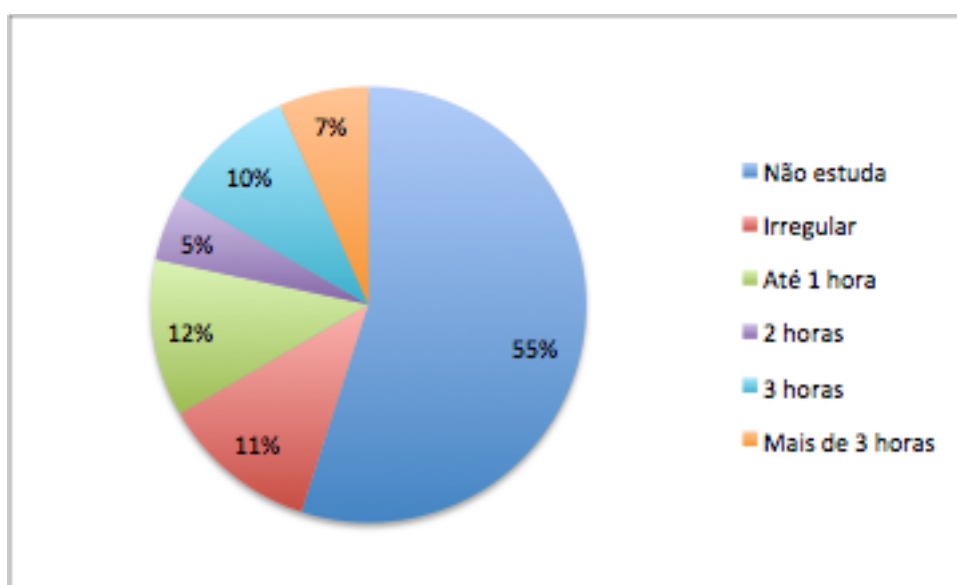


GRÁFICO 15 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DO INSTRUMENTO MUSICAL DOS PARTICIPANTES
 FONTE: O autor (2015)

Também foi questionado, em uma pergunta objetiva, se os participantes tinham o costume de estudar as folhas d'O Passo durante a semana, fora do horário dos ensaios do bloco. 61% dos participantes responderam “Sim”, 35% dos participantes responderam “Não”, 2% responderam “Às vezes”³¹ e 2% dos participantes não responderam (TABELA 17; GRÁFICO 16). O tempo de estudo semanal das folhas d'O Passo foi informado por meio de uma questão aberta e os resultados mostram que 40% dos participantes não estudavam as folhas d'O Passo fora do horário de ensaio, 25% dos participantes estudavam até uma hora por semana, 11% estudavam por 2 horas, 2% estudavam por 3 horas, 5% estudavam por mais de 3 horas e 17% apresentavam hábitos de estudo irregulares (TABELA 18; GRÁFICO 17).

TABELA 17 – ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES

ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES	N	%
Sim	37	61,0
Não	21	35,0

³¹ A opção “Às vezes” não foi dada na pergunta, mas os participantes que assim responderam, escreveram ao lado e criaram uma nova opção para a resposta.

ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES	N	%
Às vezes	1	2,0
Não respondeu	1	2,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

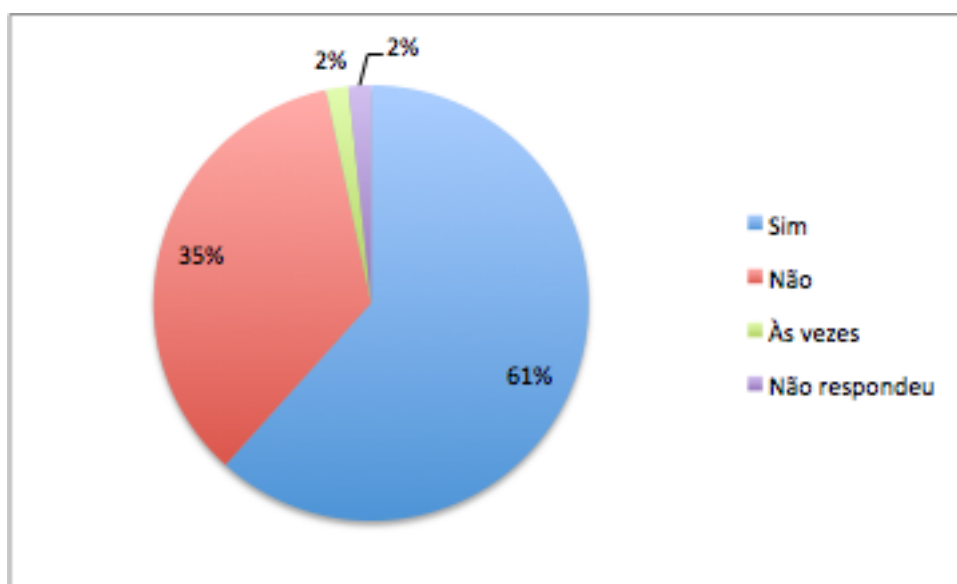


GRÁFICO 16 – ESTUDO DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES

FONTE: O autor (2015)

TABELA 18 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES

TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES	N	%
Não estuda	24	40,0
Irregular	10	17,0
Até 1 hora	15	25,0
2 horas	7	11,0
3 horas	1	2,0
Mais de 3 horas	3	5,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

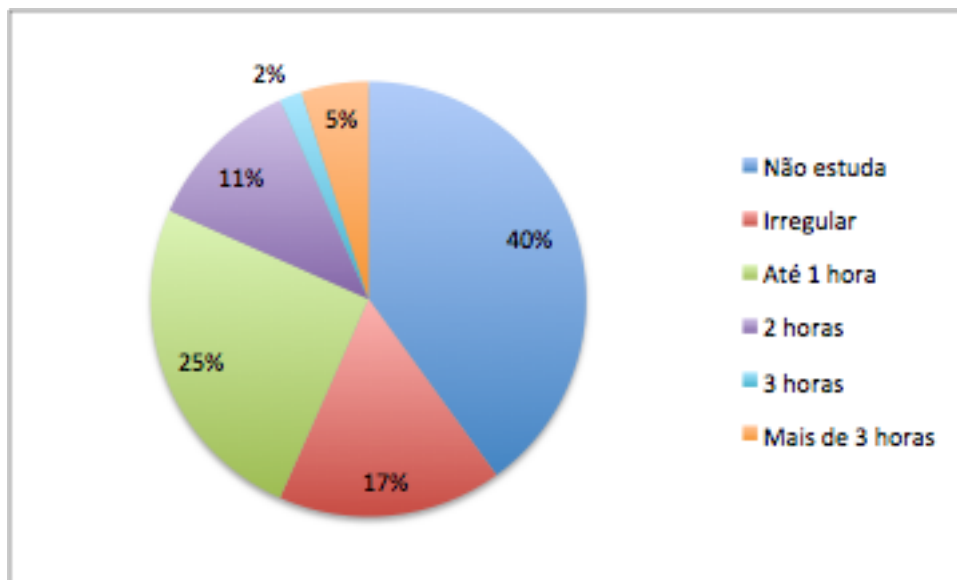


GRÁFICO 17 – TEMPO DE ESTUDO SEMANAL DAS FOLHAS D'O PASSO PELOS PARTICIPANTES
 FONTE: O autor (2015)

Nas entrevistas foi perguntado aos diretores se eles achavam que os alunos da oficina estudavam durante a semana, fora dos horários de ensaio e eles responderam que variava muito de aluno para aluno. Mateus mostrou sua opinião:

Têm alunos dedicadíssimos que avançam assim numa velocidade impressionante. (...) Em geral são pessoas que trabalham, que têm família, que fazem um monte de coisa e é complicado, a gente acaba não exigindo que a pessoa estude em casa. A gente tem como deixar claro, sempre, em toda aula, que quanto mais o cara fizer, mais rápido ele vai passar pelo estudo (Informação verbal).

Felipe também afirmou que sabia quando os alunos estudavam porque alguns deles falavam ou porque na avaliação semanal percebiam que o aluno tinha avançado muito nas suas habilidades. Outros alunos não estudavam porque não tinham tempo e isso era algo compreensível para os líderes, que estruturaram os ensaios com um momento de estudo individual das folhas justamente por este motivo (Informação verbal).

Segundo Reeve (2006), o termo engajamento se refere à intensidade e à qualidade emocional do envolvimento de uma pessoa em uma atividade. O engajamento provê um senso geral de quão intensa é a motivação do indivíduo. Os estudos de Custodero (2006) e O'Neill (1999) apontam relação clara entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada, ou seja, o

envolvimento na atividade é um dos indicadores do fluxo (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIQUEIREDO, 2010).

De acordo com os dados apresentados, a maioria dos participantes, ou seja, 61%, afirmou estudar as folhas d'O Passo fora dos horários dos ensaios (TABELA 17; GRÁFICO 16), o que demonstra que existe engajamento por parte desses alunos. Com relação ao estudo do instrumento, o número de participantes que afirmou estudar durante a semana foi menor, 53% (TABELA 15; GRÁFICO 14). Mas deve-se levar em conta que nem todos os participantes possuíam instrumento próprio: alguns deles tinham a oportunidade de praticar apenas com os instrumentos fornecidos pelo bloco. Esse fato é de conhecimento dos diretores musicais que, já pensando na dinâmica do grupo, estabeleceram um tempo específico para o estudo das folhas e da técnica dos instrumentos durante os ensaios.

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), a execução de operações mentais com profundidade exige que o indivíduo aprenda a concentrar a atenção. Nesse sentido, foi questionado aos participantes da pesquisa como eles avaliavam o próprio nível de concentração durante os ensaios do bloco. As opções de respostas dadas foram “Muito baixo”, “Baixo”, “Médio”, “Alto” e “Muito alto”. Como mostram a (TABELA 19) e o (GRÁFICO 18), 58% dos participantes responderam “Alto”, 27% dos participantes responderam “Muito alto” e 15% responderam “Médio”. Nenhum participante assinalou as respostas “Baixo” ou “Muito baixo”.

TABELA 19 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Muito alto	16	27,0
Alto	35	58,0
Médio	9	15,0
Baixo	0	0
Muito baixo	0	0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

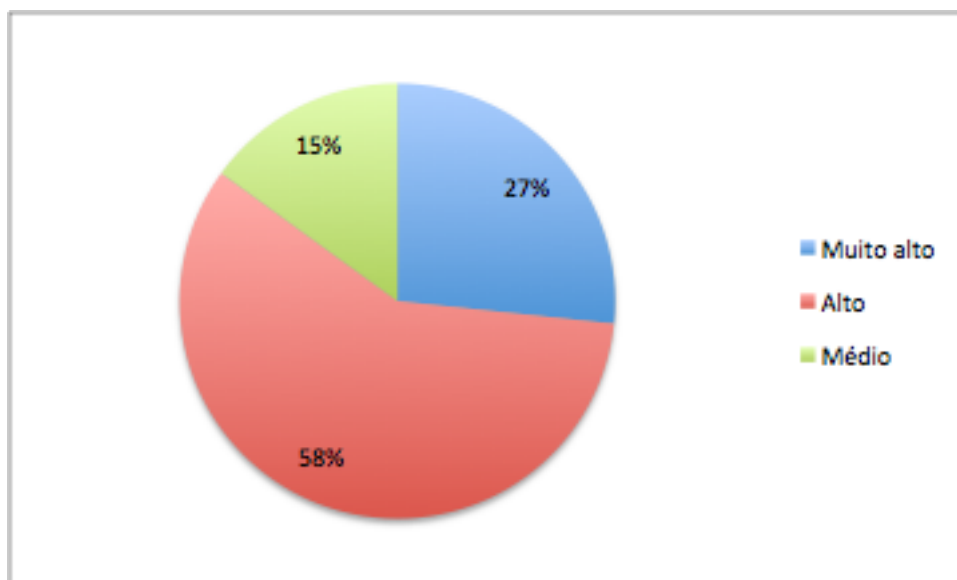


GRÁFICO 18 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
 FONTE: O autor (2015)

Em outra pergunta objetiva, a pesquisadora questionou como os participantes avaliavam o próprio nível de concentração durante o estudo individual das folhas d'O Passo. As opções de respostas oferecidas foram as mesmas da questão anterior. 48% dos participantes responderam "Alto"; 32% responderam "Médio"; 15% dos participantes responderam "Muito Alto"; e 5% responderam "Baixo". Nenhum participante respondeu "Muito baixo" (TABELA 20; GRÁFICO 19).

TABELA 20 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL DAS FOLHAS D'O PASSO

NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL DAS FOLHAS D'O PASSO	N	%
Muito alto	9	15,0
Alto	29	48,0
Médio	19	32,0
Baixo	3	5,0
Muito baixo	0	0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

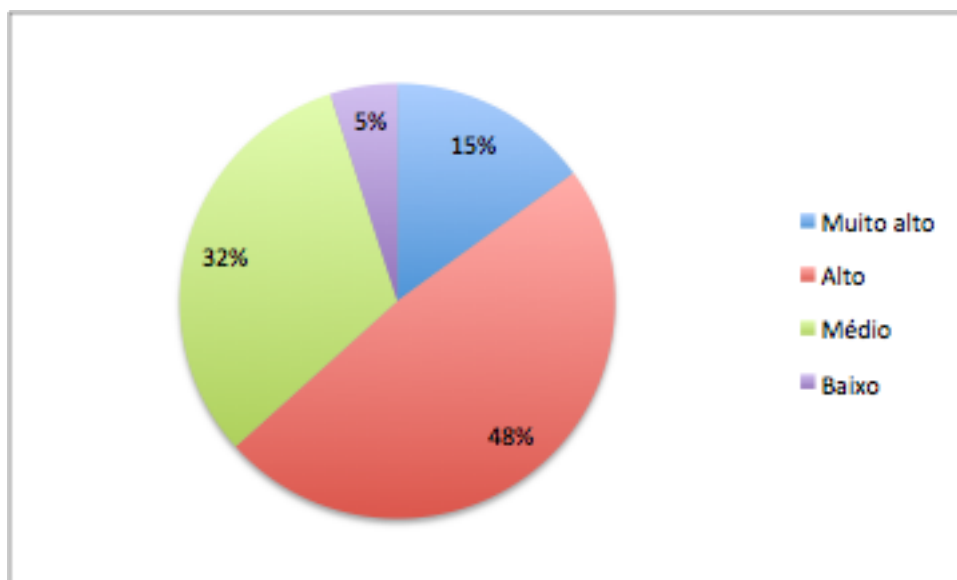


GRÁFICO 19 – NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO DOS PARTICIPANTES DURANTE O ESTUDO INDIVIDUAL DAS FOLHAS D'O PASSO
 FONTE: O autor (2015)

Os dados provenientes dos (GRÁFICOS 18 e 19) indicaram que o nível de concentração durante os ensaios era relativamente maior do que durante o estudo individual das folhas do método O Passo. No entanto, ambos os dados foram positivos e demonstraram que o nível de concentração era, em quantidade, muito mais alto do que baixo. Os níveis de concentração na atividade, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), estão diretamente relacionados à motivação. “Geralmente, quanto mais difícil é uma tarefa mental, maior é o esforço para se concentrar nela. Mas, quando uma pessoa gosta do que faz e está motivada a fazê-lo, focalizar a mente se torna fácil mesmo em presença de grandes dificuldades objetivas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 34).

Felipe, um dos diretores musicais do grupo, acreditava que o fato de todo o grupo estar fazendo O Passo (ou seja, andando) durante a execução musical influenciava no nível de concentração dos participantes. Ele afirmou:

Tá todo mundo andando, todo mundo no mesmo fluxo. (...) Cada um é o seu próprio regente. (...) Por mais que eu tenha que estar lá na frente regendo algumas coisas, mas com relação às frases, cada um tem autonomia pra saber qual é a tua frase, porque tá todo mundo no mesmo fluxo. (...) Isso contribui pra uma organização, pra concentração. Quando tá todo mundo junto andando da mesma forma você se concentra mais (Informação verbal).

Esses dados somam-se aos encontrados durante as observações dos ensaios, onde foi percebido um nível alto de interesse, participação, atenção e concentração. Os participantes, ao chegar, já buscavam seu próprio instrumento, afinavam e começavam a tocar. Pôde-se perceber que havia poucos erros durante a prática musical, poucas conversas fora de hora e os olhos dos alunos estavam focados nos regentes durante a execução das músicas e também durante os recados.

Ainda com relação à concentração, foi perguntado aos participantes da pesquisa se já haviam experimentado a sensação de perder a noção do tempo, isto é, não perceber que o tempo passou durante os ensaios do bloco do Sargento Pimenta. A questão objetiva oferecia como opções as respostas “Sim” e “Não”. 90% dos participantes afirmaram já ter perdido a noção do tempo durante os ensaios do bloco; 10% afirmaram que nunca tiveram esta sensação (TABELA 21; GRÁFICO 20).

TABELA 21 – EXPERIÊNCIA DA PERDA DA NOÇÃO DO TEMPO NOS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

EXPERIÊNCIA DA PERDA DA NOÇÃO DO TEMPO NOS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	54	90,0
Não	6	10,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

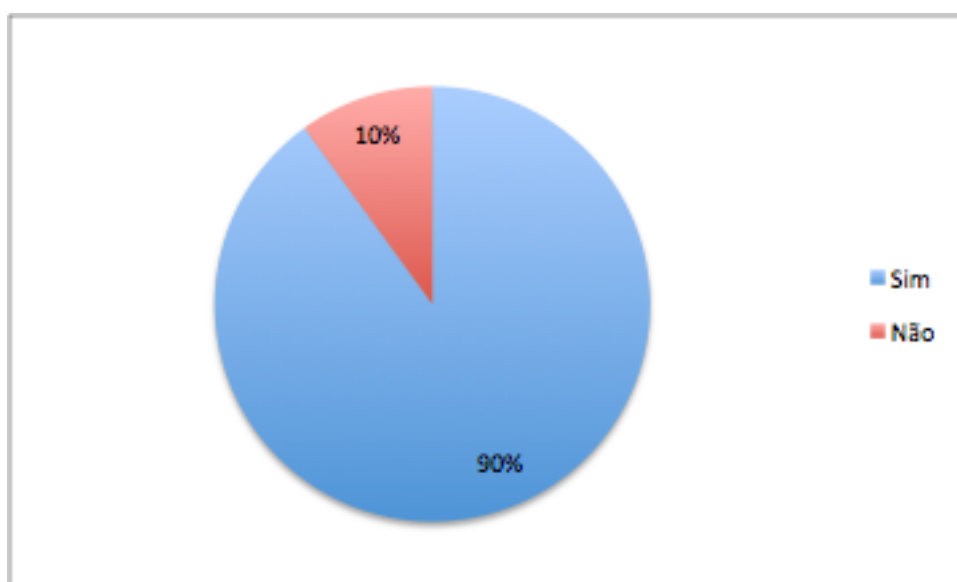


GRÁFICO 20 – EXPERIÊNCIA DA PERDA DA NOÇÃO DO TEMPO NOS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
 FONTE: O autor (2015)

A perda da noção do tempo é um dos indicativos da experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 1992; 1999) e os altos índices encontrados nos dados mostram que é muito provável que esses participantes vivenciem o fluxo durante os ensaios do bloco. Esse fato pode ser explicado pelo alto nível de concentração mostrado nos (GRÁFICOS 18 e 19) e também apresenta relação com os motivos para entrar no bloco (TABELA 13; GRÁFICO 12) e os motivos que os participantes apresentaram para continuar no bloco (TABELA 14; GRÁFICO 13) — ambos de natureza intrínseca, em sua maioria. Custodero (2006, p. 388) reflete sobre o fazer musical como uma experiência que pode conduzir à perda da noção do tempo:

O fazer musical é uma experiência transcendente. Imersos em execução ou escuta, temos a tendência de nos esquecermos de nós mesmos em prol da tarefa em que nos engajamos. A consciência das sensações físicas fica adormecida (...) A consciência das interações sociais também é frequentemente camuflada na experiência musical.

7.5 DESAFIOS E HABILIDADES

Perguntou-se aos participantes se eles sentiam-se desafiados ao executar as atividades do método O Passo. Nessa questão objetiva as alternativas de respostas foram “Sim”, “Não” e “Não sei”. 90% dos participantes afirmaram que “Sim”, ou seja, sentiam-se desafiados ao executar as atividades do método em questão; 3% afirmaram que “Não”; e 7% responderam “Não sei” (TABELA 22; GRÁFICO 21).

TABELA 22 – DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO

DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO	N	%
Sim	54	90,0
Não	2	3,0
Não sei	4	7,0

DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO	N	%
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

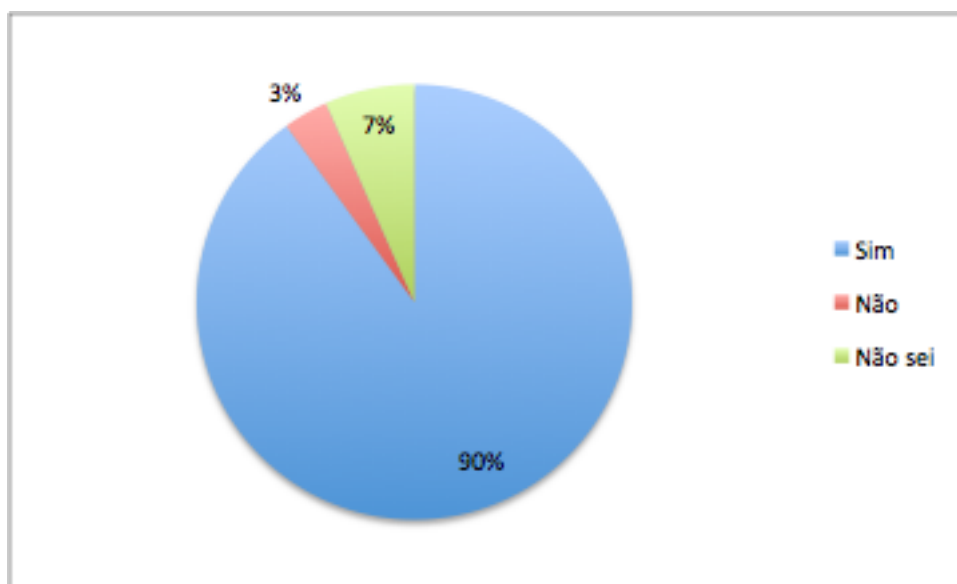


GRÁFICO 21 – DESAFIO NAS ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO
 FONTE: O autor (2015)

Segundo Custodero (2006), a busca por desafios é um comportamento humano inato. O contato com a música envolve desafios físicos, sociais e cognitivos que exigem envolvimento total. A autora afirma que o desafio pode ser forte motivador para o aprendizado quando este faz parte de uma atividade para a qual o indivíduo tem habilidades compatíveis e quando é vivenciado em contexto social de apoio e de oportunidades para a iniciativa pessoal.

O engajamento em tarefas cujos desafios exigem os melhores esforços da pessoa gera o fluxo. Para sustentar esta experiência ótima, as habilidades precisam refinar-se de modo a enfrentar novos desafios, e, em contrapartida, os desafios precisam ser refinados para continuar atraindo as habilidades acentuadas de nível mais elevado, criando assim uma situação ideal de aprendizado (CUSTODERO, 2006, p. 383 e 384).

Como o desafio é um dos pré-requisitos para a experiência de fluxo, os altos índices encontrados nas respostas dos participantes sugerem que é muito provável que eles vivenciem o fluxo durante a prática musical por meio do método O Passo.

Os participantes que afirmaram sentir-se desafiados nas atividades do método O Passo foram convidados a indicar em qual ou quais atividades do método sentiam-se desafiados. Uma lista de atividades relacionadas ao método foi oferecida como alternativas de resposta. A (TABELA 23) e o (GRÁFICO 22) indicam os dados provenientes dessa questão dependente. Observa-se que 16,66% dos participantes se sentiam desafiados ao fazer O Passo (andar) no ritmo; 26,66% ao ler a partitura d'O Passo; 20% ao falar os exercícios d'O Passo andando; 28,33% ao bater palma nos exercícios d'O Passo andando; 11,66% ao executar os contratempos fazendo O Passo e flexionando os joelhos; 43,33% ao fazer O Passo composto (divisão do tempo em três); 71% ao executar os duetos individualmente (falar e bater palma); 45% ao executar os duetos em dupla; 50% ao executar os duetos com palma grave e aguda e cantando ao mesmo tempo; 16,66% ao fazer O Passo (andar) enquanto tocam o instrumento; 8,33% assinalaram a resposta "Outros"; e 11,66% dos participantes não responderam.

Com base nesses dados, foram calculados a média e o desvio padrão com auxílio do programa Microsoft Excel. A média encontrada foi 17.5 e o desvio padrão, 11.642399. O desvio padrão indica a dispersão dos dados em relação à média. Assim, quanto maior o número do desvio padrão maior é a variedade dos dados. Isso quer dizer que os dados encontrados neste estudo mostram alta variação nas respostas, ou seja, dentro das atividades do método O Passo cada participante encontra dificuldades distintas.

TABELA 23 – ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES

ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES	N	%
Fazer O Passo (andar) no ritmo	10	16,66
Ler a partitura d'O Passo	16	26,66
Falar os exercícios d'O Passo andando	12	20,00
Bater palma nos exercícios d'O Passo andando	17	28,33
Executar os contratempos ("e") fazendo O Passo e flexionando os joelhos	7	11,66
Fazer O Passo composto (divisão do tempo em três)	26	43,33
Executar os duetos individualmente (falar e bater)	43	71,60
Executar os duetos em dupla	27	45,00

ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES	N	%
Executar os duetos com palma grave e aguda e cantando	30	50,00
Fazer O Passo enquanto toca o instrumento	10	16,66
Outros	5	8,33
Não respondeu	7	11,66

FONTE: O autor (2015)

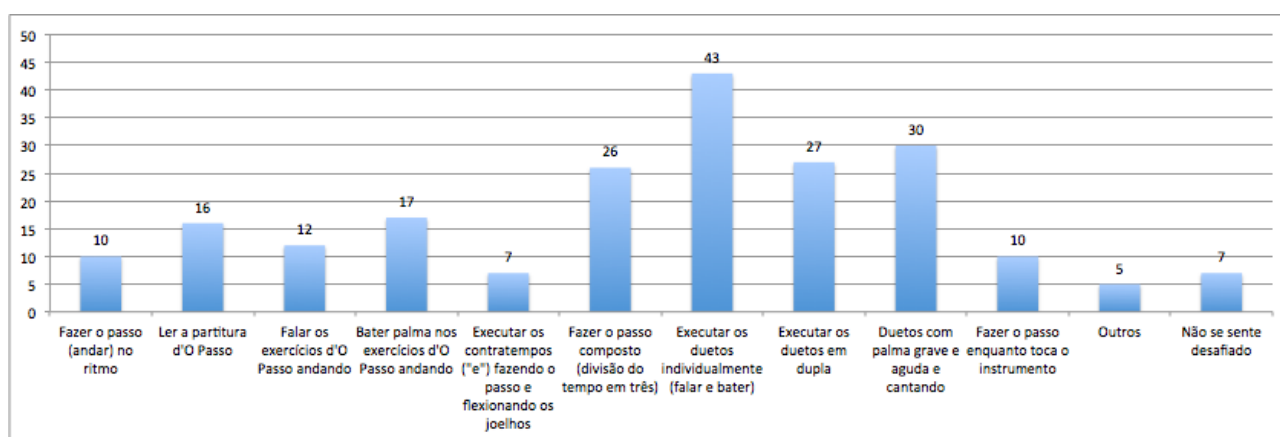


GRÁFICO 22 – ATIVIDADES DO MÉTODO O PASSO QUE PROVOCAM DESAFIO NOS PARTICIPANTES

FONTE: O autor (2015)

Pôde-se verificar que, entre as atividades listadas, as que apresentavam maior nível de desafio, segundo os participantes, eram os duetos. Os duetos são formados por duas frases rítmicas, escritas uma sobre a outra, que podem ser executadas de duas formas diferentes: individualmente, onde se deve falar uma frase enquanto bate palma na outra, ou em dupla, de forma que, enquanto um membro da dupla bate palma em uma, o outro bate palma na outra frase. Em ambas as formas, os alunos devem alternar, ou seja, a frase que estava sendo falada passa a ser a frase onde se deve bater palma. Em duplas, os alunos devem trocar de frase no meio do exercício (FIGURA 3).

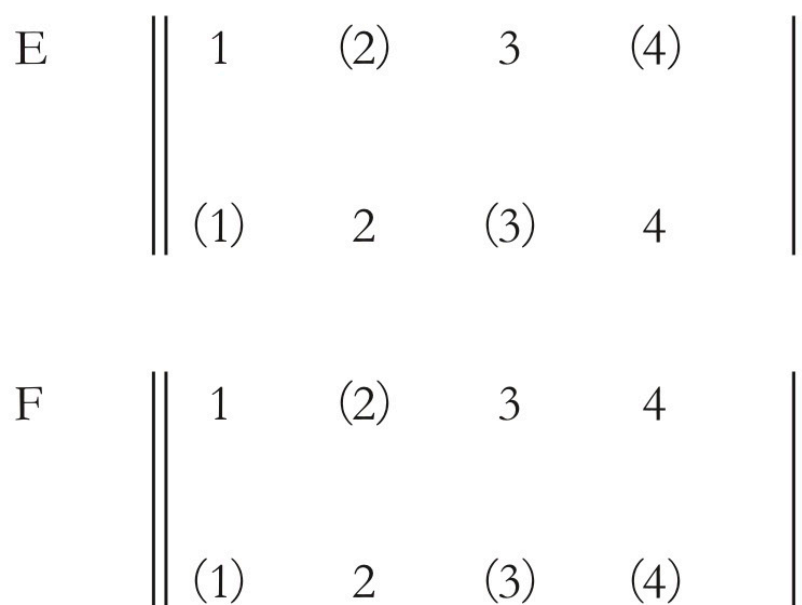


FIGURA 3 – DUETOS DA FOLHA DOS NÚMEROS
 FONTE: O PASSO (CIAVATTA, 2009)

Os duetos realizados com palma grave, aguda e canto são denominados no livro d'O Passo (CIAVATTA, 2009) "Bases para tocar e cantar". Os sons graves e agudos realizados com batidas de palmas servem de referência para que a mesma pessoa entoe uma canção (FIGURA 4). Os duetos estão presentes em muitas folhas de exercícios d'O Passo e são desafiadores porque exigem muita concentração e estudo.

Bases para Tocar e Cantar

Xote		$\bar{1}$	$\underline{2}$	\underline{e}	$\bar{3}$	$\underline{4}$	\underline{e}				
Ciranda I		$\underline{1}$	$\bar{2}$	\bar{e}	(3)	$\bar{4}$	\bar{e}				
Funk I		$\underline{1}$	$\bar{2}$	\underline{e}	(3)	\underline{e}	$\bar{4}$				
Baião		$\underline{1}$	$\underline{i(2)}$	\bar{e}	$\underline{3}$	$\underline{i(4)}$	\bar{e}				
Ciranda II		$\underline{1}$	\bar{i}	$\bar{2}$	\bar{e}	$\bar{3}$	\bar{i}	\bar{i}	$\bar{4}$	\bar{e}	

FIGURA

BASES PARA TOCAR E CANTAR
 FONTE: O Passo (CIAVATTA, 2009)

4 –

Com relação à realização simultânea de duas frases rítmicas, principalmente no contexto de um grupo, Ciavatta (2009) atesta:

Ressaltamos a propósito do pilar d'O Passo, Grupo, o quão fundamental é para a prática em conjunto que os indivíduos envolvidos nela estejam realmente se escutando. No entanto, não há como garantir que isto esteja ocorrendo a menos que aquele que toca consiga tocar sua própria frase e cantar a do outro. Isto, dito desta forma, pode parecer um exagero, até por exigir algo de extrema complexidade, inclusive para músicos profissionais. Contudo, o que O Passo propõe é que pelo menos as bases deste tipo de procedimento devem ser lançadas, e que, dependendo, das necessidades e possibilidades individuais, se dará ou não um aprofundamento. Para isso é necessário ter em mente que só é possível começar a cantar uma frase diferente da que estamos tocando quando a nossa já nos é bastante familiar, quando a realizamos com muita tranquilidade (CIAVATTA, 2009, p. 124).

Pode-se perceber que o próprio criador do método reconhece que a realização simultânea de duas frases rítmicas é algo de extrema complexidade.

Assim, justifica-se o fato dos alunos da oficina de percussão do Sargento Pimenta encararem esse exercício como desafiador.

Outra atividade d'O Passo com alto nível de desafio, segundo os participantes deste estudo, é a execução d'O Passo composto, ou seja, a divisão do tempo em três. Sobre as dificuldades de execução desse tipo de exercício, Ciavatta (2009) considera:

Caso se utilize um passo que marque apenas os tempos, como vínhamos fazendo, a construção de referências corporais claras para o trabalho com a divisão composta pode se tornar praticamente impossível para algumas pessoas. Basicamente porque o movimento sugerido pelo compasso composto — certamente, isto é bastante subjetivo — é circular, não tem um “meio”, não tem nenhum marco definido no seu percurso. O corpo reconhece quando há uma metade para um movimento, pois, em inúmeros movimentos, como quando aplaudimos, ele vai e volta, chega a um limite e retorna. No entanto, a “divisão em três” pressupõe uma trajetória circular, e que, por isso, funciona de forma diferente (CIAVATTA, 2009, p. 84).

Compreende-se que o desafio n'O Passo composto pode estar relacionado com a falta de referências corporais claras. Assim mesmo, o método propõe uma alternativa, o Passo Composto Intermediário, em que o aluno marca nos pés não apenas a pulsação, mas as suas divisões.

Na sequência, foi questionado se a forma como o método O Passo está organizado e/ou estruturado ajuda na aprendizagem individual para a superação dos desafios. Essa questão fechada ofereceu como alternativas de resposta “Sim”, “Não” e “Não sei”. Como mostra a (TABELA 24) e o (GRÁFICO 23), 93% dos participantes acreditavam que a forma como o método está organizado ajudava a superar os desafios. Apenas 7% dos participantes responderam “Não sei”. Nenhum participante respondeu “Não”.

TABELA 24 – A FORMA COMO O MÉTODO O PASSO ESTÁ ORGANIZADO AJUDA A SUPERAR OS DESAFIOS DOS PARTICIPANTES?

A FORMA COMO O MÉTODO O PASSO ESTÁ ORGANIZADO AJUDA A SUPERAR OS DESAFIOS DOS PARTICIPANTES?	N	%
Sim	56	93,0
Não	0	0
Não sei	4	7,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

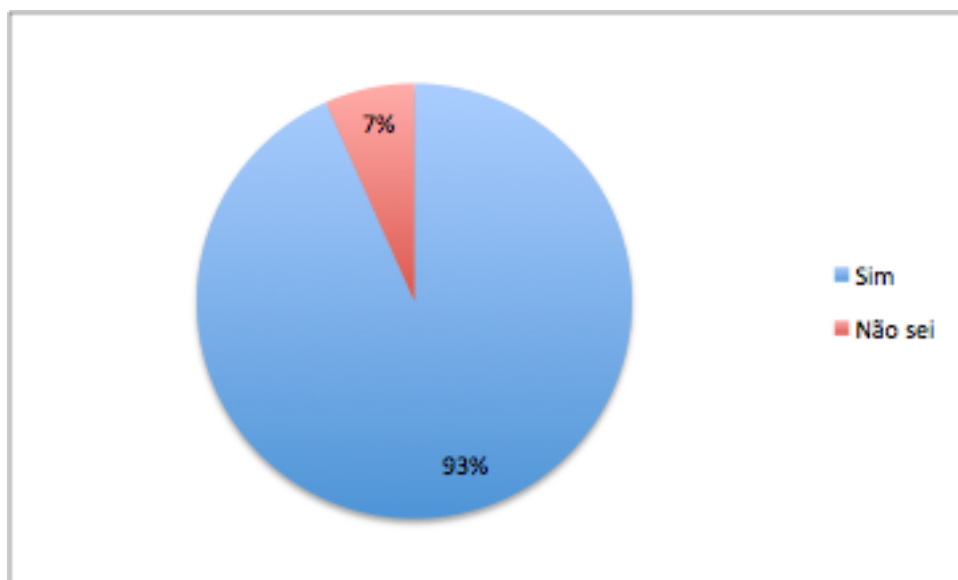


GRÁFICO 23 – A FORMA COMO O MÉTODO O PASSO ESTÁ ORGANIZADO AJUDA A SUPERAR OS DESAFIOS DOS PARTICIPANTES?

FONTE: O autor (2015)

Os diretores musicais do Bloco do Sargento Pimenta foram questionados se o método O Passo proporcionava desafios para os participantes de modo a envolvê-los com empenho e concentração. Mateus afirmou que o desafio é um grande foco do método e declarou que existiam desafios para todos. “Pra gente tem, e a gente estuda isso há 15, 20 anos e ainda tem desafios pra caramba” (Informação verbal). Felipe disse que

o método proporciona desafios porque o cara tá estudando as folhas e tá vendo cada vez superar um desafio, porque no início é a folha dos números, o dueto. Aí depois a folha do e, aí o movimento. Aí o cara vai passando e ele também vai se fortalecendo a partir do encaminhamento que o método proporciona porque ele vai vendo que ele consegue fazer, porque o método não só oferece desafio, mas como superar o desafio (Informação verbal).

Felipe e Mateus atestaram que o desafio é algo que de fato representa o que buscavam na oficina e que existia sempre a preocupação de propor um desafio possível, de acordo com o nível de habilidade de cada um. “Se está desafiador demais, também, a gente se preocupa em colocar um desafio possível, porque a sensação, pra todo mundo, de superar o desafio é muito forte, é muito importante pro processo” (Informação verbal).³² Segundo Felipe, “essa superação desse

³² XAVIER, M. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

desafio vai levar eles a... certamente isso faz com que eles se empenhem mais e que eles queiram tocar melhor, cada vez mais” (Informação verbal).

Outra preocupação dos diretores era relacionar aquilo que estava sendo estudado individualmente, por meio das folhas d’O Passo, com o que estava sendo tocado no repertório.

Esse diálogo entre o que está sendo estudado individualmente e o que está sendo colocado no grupo é fundamental. Às vezes esse clique cai pra alguns rápido, outros mais devagar. Mas sempre tem o momento do estalo, assim: ‘Caramba! Agora eu tô conseguindo tocar entendendo o que eu tô fazendo!’ (Informação verbal).³³

No questionário foi perguntado aos participantes, por meio de uma questão objetiva, como eles avaliavam o próprio desempenho no bloco. 10% dos participantes responderam “Ótimo”, 57% responderam “Bom”, 33% assinalaram a opção “Médio” e nenhum participante assinalou a opção “Ruim” (TABELA 25; GRÁFICO 24).

TABELA 25 – AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO DESEMPENHO

AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO DESEMPENHO	N	%
Ótimo	6	10,0
Bom	34	57,0
Médio	20	33,0
Ruim	0	0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

³³ REZNIK, F. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

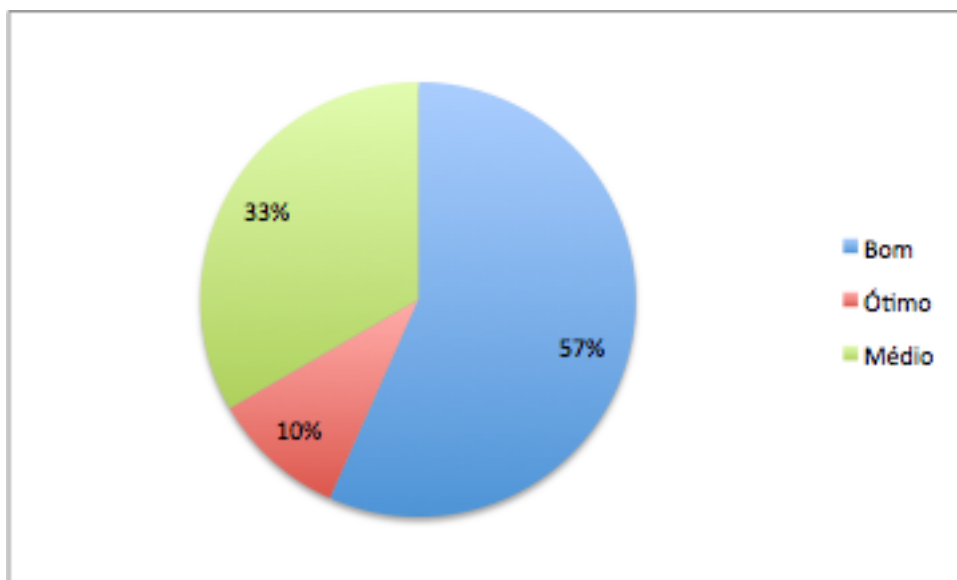


GRÁFICO 24 – AVALIAÇÃO DO PRÓPRIO DESEMPENHO
FONTE: O autor (2015)

Durante as entrevistas foi perguntado aos diretores do Bloco do Sargento Pimenta se eles acreditavam que o método O Passo ajudava os integrantes da bateria, ou seja, os alunos da oficina, a adquirir habilidades musicais de forma gradativa. A primeira colocação feita por Felipe foi que o verbo “ajudar” não é o mais indicado, porque, segundo ele, o método “não ajuda. Ele resolve.” (Informação verbal). “Eu tenho certeza de que o método faz com que os alunos adquiram habilidade musicais de forma gradativa”, garantiu Mateus (Informação verbal). Felipe continuou: “A gente trabalha muito nessa perspectiva de resolver a situação. A gente vai até o final (...) E se você não consegue tocar a frase inteira, você simplifica. Isso é uma coisa que a gente faz muito” (Informação verbal). Segundo ele, era mais interessante o aluno tocar uma frase que conseguisse fazer do que tocar a frase completa e não conseguir, porque isso, em sua opinião, era ruim para o aluno e para o grupo.

Mateus afirmou que o foco do método O Passo era a construção de base, ou seja, descobrir qual é a primeira coisa que o aluno precisava saber. Partindo da regularidade da pulsação, a primeira habilidade a ser desenvolvida, de acordo com Mateus, seria andar de forma regular. A partir do momento que o aluno alcançasse essa habilidade e que ele conseguisse andar para frente e para trás, como propõe o método, ele era apresentado à folha dos números. E assim, seguia pela folha do “e”, pela folha do “i” e depois para a folha do “o”. “Todo o conhecimento é baseado e

estruturado no que ele acabou de aprender” (Informação verbal). Felipe também afirmou que O Passo traz a perspectiva do gradativo, de ir aos poucos, não atropelar etapas, de fazer o que o aluno consegue fazer e de trabalhar com o nível de habilidade de cada um. “O método já vem com essa roupagem, com essa estrutura. O cara não vai pra folha do ‘e’ sem conseguir bater palma no 1, né?” (Informação verbal).

O fato de superar um desafio possível está intimamente relacionado à necessidade de competência, que é uma das três necessidades propostas pela teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2000b). Esta é associada à necessidade de interagir de maneira eficiente com o que nos cerca e de desenvolver nossas habilidades e aumentar nosso potencial. O encontro com o desafio desperta nossa atenção e nos dá a chance de experimentar o desejo de progredir (REEVE, 2006).

Csikszentmihalyi (1999, p. 37) explica como deve ser o equilíbrio entre os desafios e as habilidades para que o fluxo aconteça:

Experiências ótimas geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para a ação. Se os desafios são altos demais, a pessoa fica frustrada, em seguida preocupada e mais tarde ansiosa. Se os desafios são baixos em relação às habilidades do indivíduo, ele fica relaxado, em seguida entediado. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixos, a pessoa se sente apática. Mas quando altos desafios são correspondidos por altas habilidades, então é mais provável que o profundo envolvimento que estabelece o fluxo à parte da vida comum ocorra (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 37).

Assim sendo, oferecer desafios possíveis, de acordo com o nível de habilidade de cada um — como foi relatado pelos diretores musicais do Bloco do Sargento Pimenta — é uma forma de suprir a necessidade de competência dos participantes, assim como proporcionar um ambiente propício à experiência de fluxo.

7.6 EMOÇÃO E SATISFAÇÃO

Por meio de uma questão objetiva, perguntou-se aos participantes deste estudo se eles sentiam prazer ou alegria durante os ensaios do Bloco do Sargento Pimenta. 100% dos participantes afirmaram que “Sim” (TABELA 26; GRÁFICO 25).

Segundo Reeve (2006), sentimos prazer em uma atividade quando ela satisfaz nossas necessidades psicológicas. Além disso, a emoção positiva é um dos componentes essenciais da experiência do fluxo, pois está relacionada à entropia negativa, ou seja, um estado onde o sujeito não precisa da atenção para refletir sobre si mesmo. Esse estado faz com que a energia psíquica flua livremente para a tarefa em que se pretende investir.

TABELA 26 – SENTIMENTOS DE PRAZER OU ALEGRIA DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

SENTIMENTOS DE PRAZER OU ALEGRIA DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	60	100
Não	0	0
Não sei	0	0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

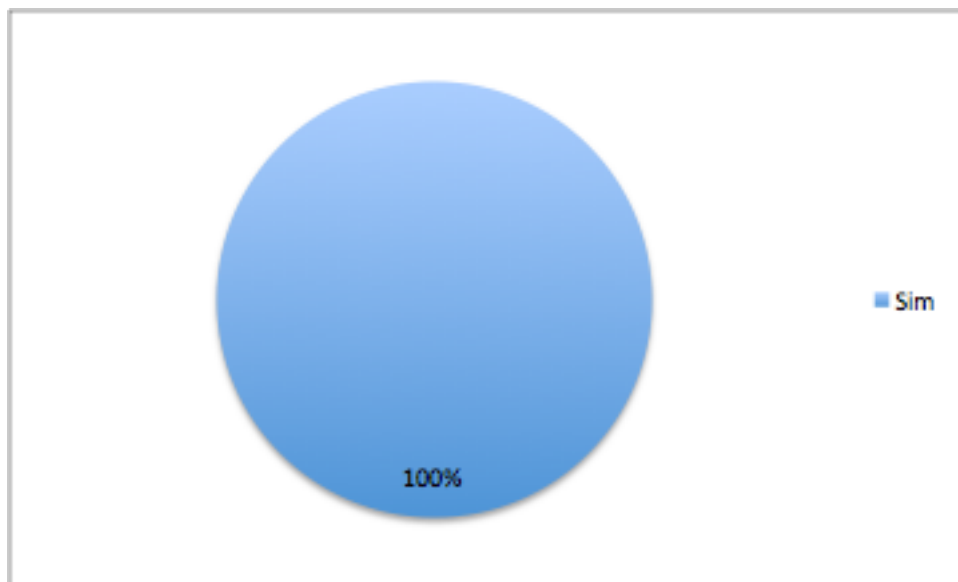


GRÁFICO 25 – SENTIMENTOS DE PRAZER OU ALEGRIA DURANTE OS ENSAIOS DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

FONTE: O autor (2015)

Foi questionado aos participantes se eles tinham bom relacionamento com os diretores do bloco e também com os outros integrantes da bateria. Os dados dessa questão objetiva mostram que 98% dos participantes responderam “Sim”, 2%

responderam “Não sei” e nenhum participante respondeu “Não” (TABELA 27; GRÁFICO 26). Quando questionados se tinham amigos no bloco, 98% responderam “Sim” e 2% responderam “Não”. Nenhum participante respondeu “Não sei” (TABELA 28; GRÁFICO 27). Em uma outra questão objetiva foi perguntado se os participantes sentiam-se envolvidos como participantes ativos no grupo. 78% responderam “Sim”, 17% responderam “Não” e 5% responderam “Não sei” (TABELA 29; GRÁFICO 28).

TABELA 27 – BOM RELACIONAMENTO COM OS DIRETORES E OUTROS INTEGRANTES DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

BOM RELACIONAMENTO COM OS DIRETORES E OUTROS INTEGRANTES DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	59	98,0
Não	0	0
Não sei	1	2,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

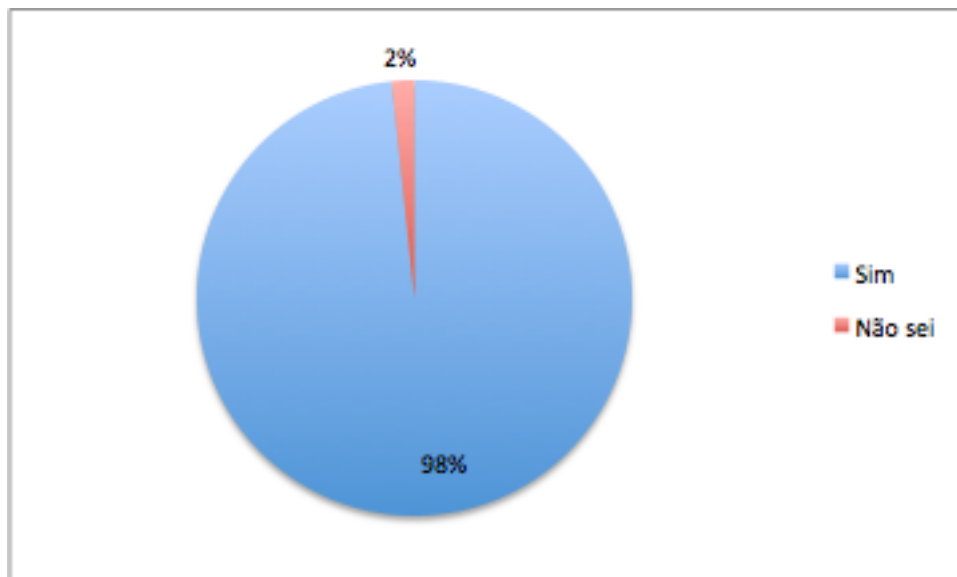


GRÁFICO 26 – BOM RELACIONAMENTO COM OS DIRETORES E OUTROS INTEGRANTES DO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

FONTE: O autor (2015)

TABELA 28 – AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
-------------------------------------	---	---

AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	59	98,0
Não	1	2,0
Não sei	0	0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

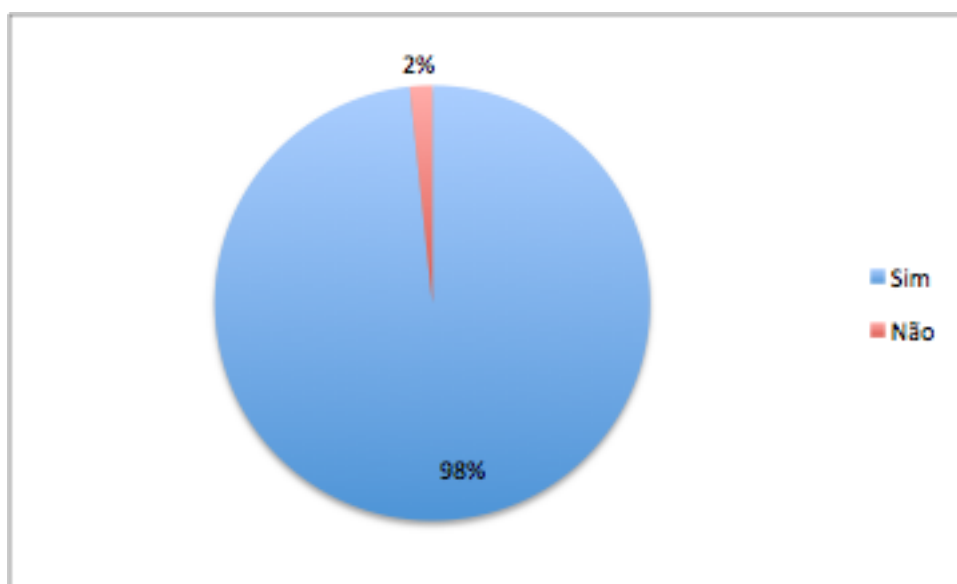


GRÁFICO 27 – AMIGOS NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
FONTE: O autor (2015)

TABELA 29 – ENVOLVIMENTO COMO UM PARTICIPANTE ATIVO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA

ENVOLVIMENTO COMO UM PARTICIPANTE ATIVO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA	N	%
Sim	47	78,0
Não	10	17,0
Não sei	3	5,0
TOTAL	60	100

FONTE: O autor (2015)

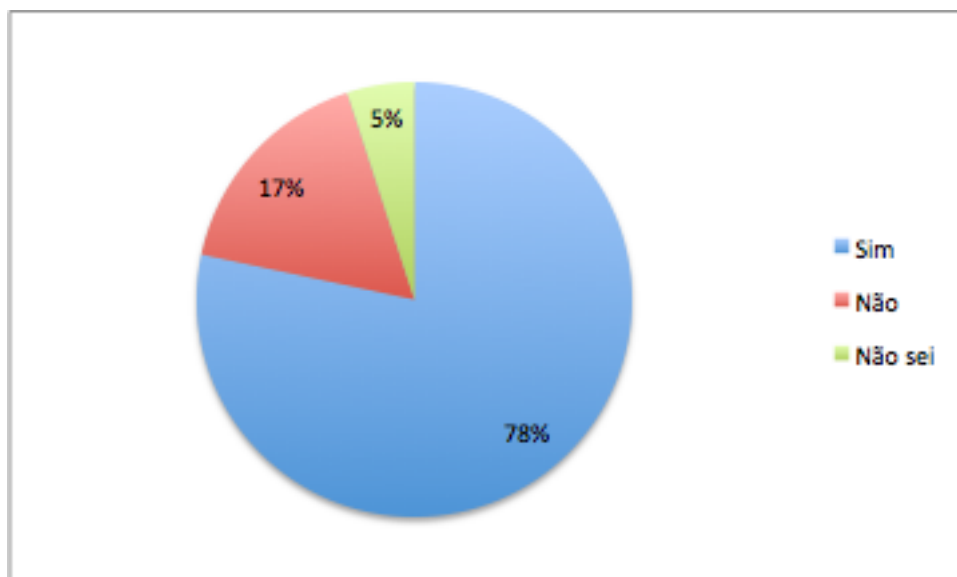


GRÁFICO 28 – ENVOLVIMENTO COMO UM PARTICIPANTE ATIVO NO BLOCO DO SARGENTO PIMENTA
FONTE: O autor (2015)

Os dados coletados por meio da observação dos ensaios confirmam os dados encontrados nos questionários: os participantes possuíam ótimo relacionamento com os colegas e existia uma atmosfera de amizade muito forte durante os encontros do bloco. Foram observados muitos sorrisos, abraços e beijos; conversas durante os momentos que precedem o ensaio, assim como nos intervalos e entre as músicas; interações corporais como brincadeiras e danças; e diálogos musicais com os instrumentos entre as músicas. Observou-se também, por meio de interações como sorrisos, abraços, apertos de mão e palavras positivas, de afeto, que existia intimidade e bom relacionamento entre os participantes e os diretores musicais.

Segundo Reeve (2006), todos temos necessidade de pertencer a algo, de interagir socialmente e ter amigos. Essa é uma das três necessidades básicas propostas por Deci e Ryan (2000b). “O relacionamento com os outros é a necessidade que sentimos de estabelecer vínculos emocionais com outras pessoas, refletindo nosso desejo de estar emocionalmente conectados e interpessoalmente envolvidos em relações calorosas” (REEVE, 2006, p. 77).

Durante as entrevistas, perguntou-se aos diretores musicais do bloco se eles acreditavam que o grupo formado pelos alunos da oficina era um ambiente motivador para a participação. Ambos responderam de forma afirmativa e comentaram que esse espaço de aprendizagem promovia identificação entre as pessoas do grupo porque todos estavam andando juntos (fazendo O Passo) e eram

identificados com um trabalho, uma proposta. “Você se sente motivado a estar lá porque você quer estar mais, cada vez mais, junto dessas pessoas que criam essa identidade. E certamente isso só acontece por causa de todo o trabalho que é desenvolvido” (Informação verbal).³⁴

Mateus complementou dizendo que o grupo promovia inúmeras saídas para o conhecimento porque um ensinava o outro e “quando você tem que explicar uma coisa pra alguém, você se força a saber detalhes do seu próprio conhecimento que quando você sabe só pra você mesmo você às vezes se perde” (Informação verbal). Além disso, o diretor atestou que tocar em grupo gerava um resultado sonoro mais complexo e interessante.

Quando você tem um grupo, você tem mais pessoas tocando, você pode construir aquilo de uma forma muito mais real, muito mais musical do que um cara sozinho. Você tem muito mais recurso pra isso. Você pode ter várias frases simples, que juntas fazem um todo muito complexo ou muito interessante. Isso é uma força que o grupo traz (Informação verbal).

Todos esses aspectos ainda devem ser somados à influência que as amizades exercem. “Mesmo as conversas de bar no pós-ensaio ajudam a motivar o estudo também, né? Tipo: ‘como você tá na folha do e?’ Isso tudo acaba tendo tanta força quanto o professor falando que é importante você estudar isso” (Informação verbal).³⁵

Os estudos de Csikszentmihalyi (1999) mostraram que estar com os amigos oferece experiências mais positivas do que estar com a família ou em solidão. Os entrevistados relataram que ficam felizes, alertas, sociáveis, alegres e motivados. O autor aponta que a qualidade de vida melhora quando se tem alguém para prover apoio emocional. Além disso, o relacionamento com os amigos pode favorecer as experiências de fluxo.

Quando temos que interagir com outra pessoa, até mesmo um estranho, nossa atenção se torna estruturada por exigências externas. A presença do outro impõe metas e oferece feedback. (...) Assim, as interações têm muitas das características das atividades de fluxo, e elas certamente exigem o investimento ordenado de energia psíquica (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 47).

³⁴ REZNIK, F. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

³⁵ XAVIER, M. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 2014. Informação verbal.

7.7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados coletados neste estudo mostrou que os dados a serem transversalizados apresentavam discrepâncias muito grandes entre uma resposta e outra — “Sim” e “Não”, por exemplo. Sendo assim, optou-se por apresentar um cruzamento descritivo dos dados. Ao levar em consideração aspectos importantes para a teoria do fluxo, foram considerados alguns dados para serem cruzados: “nível de concentração” e “desafios”; “nível de concentração” e “perda da noção do tempo”; “apreço pelo repertório” e “prazer e alegria”; “prazer e alegria” e “amigos no bloco”.

Csikszentmihalyi (1999) afirmou que quanto mais difícil é uma tarefa mental, maior é o esforço para se concentrar nela. Ou seja, o nível de concentração em uma atividade está intimamente relacionado ao desafio que ela propõe. 90% dos participantes deste estudo sentiam-se desafiados durante as atividades d’O Passo nos ensaios do Bloco do Sargento Pimenta, 3% não se sentiam desafiados e 7% responderam “Não sei” (TABELA 22; GRÁFICO 21). Com relação ao nível de concentração durante os ensaios do Bloco, 27% apresentavam nível de concentração muito alto, 58% alto e 15% médio. Nenhum participante assinalou as respostas “Baixo” ou “Muito baixo” (TABELA 19; GRÁFICO 18). Se somados os participantes que responderam “Alto” e “Muito alto”, obtém-se um total de 85%. Assim, pode-se afirmar que os desafios propostos pelo método O Passo durante os ensaios do Bloco do Sargento Pimenta garantem altos níveis de concentração na maioria dos participantes.

Os altos níveis de concentração e a sensação de perder a noção do tempo são indicadores da experiência máxima, ou experiência de fluxo (CSIKSZENMIHALYI, 1992; 1999). Nos dados coletados via questionário, também observou-se forte relação entre esses dois componentes: 90% dos participantes já tiveram a sensação de perder a noção do tempo durante os ensaios do bloco (TABELA 21; GRÁFICO 20). Como já apresentado, 85% dos participantes apresentaram altos níveis de concentração. Pode-se considerar, então, que os altos níveis de concentração contribuem para a experiência da perda da noção do tempo e indicam que existe grande possibilidade de que os participantes vivenciem o fluxo durante a prática musical do bloco.

Os dados sobre a influência do repertório na motivação dos participantes se mostraram muito expressivos: 100% dos participantes gostavam de ouvir MPB e 80% Rock'n Roll (TABELA 11; GRÁFICO 10); 98% apreciavam o repertório do bloco (TABELA 12; GRÁFICO 11); 66,66% se sentiram motivados a participar do bloco por causa do repertório — sendo este o motivo com maior porcentagem (TABELA 13; GRÁFICO 12); e 20% dos participantes sentiram-se motivados a continuar no bloco por causa do repertório (TABELA 14; GRÁFICO 13). Esses resultados podem ser comparados com os dados sobre sentimentos de prazer e alegria, que mostraram que 100% dos participantes sentiam-se alegres durante os ensaios do bloco (TABELA 26; GRÁFICO 25). Uma correlação dos altos níveis de respostas pode indicar que o repertório é um dos componentes que provoca sentimentos positivos nos participantes.

Além do repertório, outro fator pode estar relacionado com os sentimentos positivos de prazer e alegria: a influência das amizades. 98% dos participantes afirmaram ter amigos no bloco (TABELA 28; GRÁFICO 27) e as amizades foram apontadas pelos participantes do estudo como motivo para participar do bloco (TABELA 13; GRÁFICO 12), bem como para continuar no grupo (TABELA 14; GRÁFICO 13). Os estudos conduzidos por Csikszentmihalyi (1999, p. 47) indicaram que “as pessoas ficam deprimidas quando estão sozinhas, e que se reanimam quando voltam à companhia dos outros”, uma vez que a interação com outras pessoas exige que a atenção seja estruturada. Segundo o autor, “as interações têm muitas das características das atividades de fluxo, e elas certamente exigem o investimento ordenado de energia psíquica” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 47). Pode-se considerar, então, que as amizades entre os participantes do Bloco do Sargento Pimenta estão relacionadas com os sentimentos de prazer e alegria reportados nos questionários e que estas também podem conduzir ao fluxo.

Os dados apresentados mostram que o Bloco do Sargento Pimenta é um grupo com forte potencial motivador, pois suas atividades promovem emoções positivas nos participantes, assim como proporcionam o envolvimento em um grupo heterogêneo de pessoas dispostas a fazer amigos e interagir de forma satisfatória em busca de crescimento e aprendizado.

CONCLUSÃO

Este estudo investigou aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos participantes do Bloco do Sargento Pimenta, por meio do método O Passo, a partir das contribuições teóricas da teoria do fluxo. Os dados coletados neste estudo de caso contribuíram para o entendimento dos processos motivacionais do grupo em questão e os resultados encontrados apontaram o Bloco do Sargento Pimenta como um grupo altamente motivador.

As investigações sobre os aspectos didático-musicais mostraram que tocar no carnaval, por mais que seja o ápice da oficina, é o resultado de um processo. O foco principal do Bloco do Sargento Pimenta é o aprendizado musical. Esse aprendizado se dá pelo uso do método O Passo, uma vez que os diretores musicais do bloco tiveram formação musical baseada nesse método e não acreditam em outra metodologia que alcance os mesmos resultados, com qualidade, no mesmo período de tempo. A experiência prévia com O Passo e a confiança que os diretores têm no método são transmitidas aos alunos da oficina e acabam por promover neles um sentimento de segurança no trabalho desses líderes e na ferramenta utilizada.

A mistura de ritmos brasileiros com o repertório dos *Beatles* foi um hibridismo que chamou a atenção dos participantes e cativou muitas pessoas. A influência que o repertório exerce sobre a motivação dos alunos foi reconhecida neste estudo, uma vez que a grande maioria afirmou apreciar o repertório do grupo e por ter sido ele o motivo para participar do bloco com maior índice de respostas. Esses dados são muito importantes para a educação musical, visto que grande parte dos educadores ainda escolhem o repertório utilizado em aula com base nos próprios gostos e preferências. Conhecer as preferências musicais dos alunos e incorporá-las às aulas de música pode influenciar muito o envolvimento dos alunos e também sua motivação.

Pôde-se perceber que a estrutura dos ensaios do Bloco do Sargento Pimenta privilegiava o estudo das folhas do método O Passo, uma vez que parte dos alunos não apresentava práticas de estudo regular fora dos horários de ensaio. Observou-se forte ênfase nas atividades do método, que tem por objetivo construir uma base de conhecimento rítmico-musical. Durante o estudo do repertório existia sempre a

preocupação de associar os conteúdos aprendidos nas folhas d'O Passo com os elementos rítmicos presentes nos arranjos.

A coleta de dados permitiu a identificação de alguns indicativos da experiência de fluxo na prática musical do Bloco do Sargento Pimenta. Primeiramente, observou-se que os participantes apresentaram envolvimento com as atividades musicais, uma vez que se dedicavam ao estudo das folhas d'O Passo e do instrumento — se não em casa, durante os ensaios do grupo. Verificou-se que as atividades do método O Passo proporcionam desafios à grande maioria dos participantes. Além disso, o método também provê as bases para a superação dos desafios por meio de sua estrutura, organização e também por proporcionar metas e *feedback* claro.

Os resultados apontaram para altos níveis de concentração durante os ensaios do bloco e para a experiência da perda da noção do tempo, vivenciada pela grande maioria dos participantes e que também é um dos indicativos da experiência de fluxo. Esses dados encontram relação com o equilíbrio entre os desafios e as habilidades, algo que é buscado pelos líderes por meio de um olhar individualizado. O método O Passo é estruturado de maneira gradativa para garantir que o aluno adquira as habilidades básicas necessárias para então seguir para as mais complexas. Isso garante equilíbrio entre os desafios e as habilidades. No momento de execução do repertório, o olhar individualizado dos diretores detectava quando os desafios eram altos demais e, assim, propunham um desafio condizente com as habilidades de cada participante (por exemplo, se o aluno não conseguia tocar em todos os contratempos de um compasso, ele passava a tocar apenas no contratempo do tempo 1).

Os sentimentos de prazer e alegria mencionados pela maioria dos participantes também são indicativos da experiência de fluxo e os dados desde estudo apontam para uma forte relação entre estes sentimentos positivos, o apreço pelo repertório do bloco e as relações de amizade existentes no grupo.

O contexto social do grupo foi analisado e pôde-se concluir que este é um elemento motivador. A grande maioria dos participantes afirmou ter amigos no bloco e este fato foi apontado pelos participantes como um dos motivos para continuar no bloco com maiores índices de resposta. Além disso, observou-se grande admiração pelos diretores do bloco e boa interação entre os alunos e os diretores.

O princípio da inclusão — essencial na abordagem d'O Passo — indica que a execução musical de cada elemento é importante para o grupo. Esse princípio pode estar intimamente relacionado com o fato de que os alunos da oficina do Sargento Pimenta sentem-se envolvidos como participantes ativos no grupo. Isso foi verificado em um dos dados coletados no questionário, em que 78% dos participantes afirmaram sentir-se envolvidos como participantes ativos no bloco. Além do princípio da inclusão, esses dados podem estar relacionados com o fato de que existe um olhar individualizado por parte dos professores com relação aos alunos, por mais que se trate de um grupo grande.

Como o fazer musical do grupo está totalmente baseado na utilização do método de educação musical O Passo, pode-se concluir que este é um método altamente desafiador, mas que também provê saídas para o desenvolvimento rítmico por meio de sua estrutura. O estudo das folhas d'O Passo, que apresentam dificuldade progressiva, auxiliam no estabelecimento de metas e sua execução provê *feedback* importante ao aluno. O fazer musical em grupo, que é um dos pilares do método, promove a interação entre pessoas e o desenvolvimento de vínculos de amizade, importantes para a motivação.

Este estudo pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas em educação musical ao apresentar o método O Passo como método viável, bem estruturado e que apresenta resultados significativos no desenvolvimento de habilidades musicais. Apesar de ter sido aqui estudado com adultos, certamente os resultados encontrados podem ser considerados para nortear o trabalho com adolescentes e crianças.

Este trabalho, evidentemente, não esgota as possibilidades de pesquisas sobre a motivação e o método O Passo. As perguntas que originaram esta dissertação permitiram elucidar alguns aspectos da relação entre a motivação e a utilização do método O Passo no Bloco do Sargento Pimenta. No entanto, o trabalho não responde completamente tudo que se possa pensar sobre o tema, devido à possibilidade de estudar a motivação sob a ótica de outras teorias, com outros grupos e faixas etárias.

Convicta quanto à importância de compreender os mecanismos motivacionais que interferem no desenvolvimento musical de crianças, adolescentes e adultos e na eficiência do método O Passo para desenvolver habilidades básicas de ritmo e som,

reitero o desejo de aprofundar e ampliar as discussões e reflexões sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALLSUP, R.; WESTERUND, H. Methods and situational ethics in music education. **Action, criticism, and theory for music education**. v. 11, n. 1, p. 124-48, 2012.

AMATO, R.; NETO, J. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, 2009.

ARAÚJO, R.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, 2008, São Paulo. **Anais... USP**, 2008.

ARAÚJO, R.; ANDRADE, M. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. **Revista DAPesquisa**, v. 8, p. 553-563, 2011.

ARAÚJO, R.; ANDRADE, M. A. A study on teenagers' musical practice and flow theory. **Musicworks**. Sydney, v. 18, n. 1, p. 19-25, 2013.

ARAÚJO, R.; CAVALCANTI, C.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, 2010.

AUSTIN, J.; RENWICK, J.; MCPHERSON, G. Developing motivation. In: MCPHERSON, G. (Ed.) **The child as musician: A handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 213 - 238.

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977

BOMFIM, C. Pensadores do início do século XX: breve panorama. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHTA, A. (Coords.). **A música na escola**. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. p. 82-84. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br>. Acesso em: 08/08/13.

BONA, M. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156.

BRU, M. **Métodos de pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

CARDOSO, João B. Hibridismo cultural na América Latina. **Itinerários**. Araraquara, n. 27, p. 79-90, 2008.

CAVALCANTI, C. R. **Auto-regulação e prática instrumental**: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentalistas. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CIAVATTA, L. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

_____. **O Passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CONDESSA, J. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, B. (Ed.). **Em busca da mente musical**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 381-399.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Education Psychology**. n. 25, p. 54-67, 2000.

_____. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**. v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FIALHO, V.; ARALDI, J. Maurice Martenot: Educando com e para a música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 157-184.

FIGUEIREDO, E. **A motivação dos bacharelados em violão**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, S. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHTA, A. (Coords.). **A música na escola**. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. p. 87-87. Disponível em: <www.amusicanaescola.com.br>. Acesso em: 10/08/13.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAGLIETTI, M.; BARBOSA, M. **A questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini**. Trabalho apresentado no 8. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, Passo Fundo, 2007.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. S. **Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GUIMARÃES, S. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A (Orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 2001. p. 37-57.

ILARI, B. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 185-218

KEBACH, P.; SANT'ANNA, D.; PECKER, P.; DUARTE, R. **Expressão musical na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

KERN, D. O conceito de hibridismo ontem e hoje: ruptura e contato. **MÉTIS: história & cultura**. v. 3, n. 6, p. 53-70, 2004.

LACANALLO, L.; SILVA, S.; OLIVEIRA, D.; GASPARIN, J.; TERUYA, T. **Métodos de ensino e aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático**. Trabalho apresentado na 7. Jornada do HISTEDBR, Campo Grande, 2007.

LINHARES, L. A composição e interpretação de Victor Assis Brasil em Pro Zeca: hibridismo entre o baião e o bebop. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, p. 28-38, 2011,

MANZINI, E. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Trabalho apresentado no 2. Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru. 2004.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANI, S. Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2011. p. 25-54.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.) **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MATEIRO, T. John Paynter: A música criativa as escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2011. p. 243 - 274

MICHAJLOWSKY, A. A MPB eletrônica do Projeto Prisma: Hibridismo ou tradição? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 945 - 953.

O'NEILL, S. Flow theory and the development of musical performance skills. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 141, p. 129-134, 1999.

O'NEILL, S.; MCPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. (Eds). **The science and psychology of music performance**: Creative strategies for teaching and learning. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

PALHEIROS, G. B.; BOURSCHEIDT, L. Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 305-341.

PAREJO, E. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 89-124

PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e Tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 13-24.

PFÜTZENREUTER, A. C. **Tocar/Jogar Rocksmith: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

PIEIDADE, A. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. **Per Musi**. Belo Horizonte, n. 23, 2011.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REZNIK, F. **A utilização do Método de educação musical O Passo em espaços de ensino-aprendizagem: dois relatos de experiência**. Monografia (Licenciatura em Música) Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

REZNIK, F.; XAVIER, M. **Material didático da Oficina do Bloco do Sargento Pimenta**. Rio de Janeiro, 2013.

REZNIK, F.; XAVIER, M. **Planilha de planejamento da Oficina do Bloco do Sargento Pimenta**. Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, J. **A construção da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de ritmo: um estudo de caso sobre O Passo**. Monografia (Licenciatura em Música). Conservatório Brasileiro de Música: Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, R. R. **Consciência de autoeficácia**: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

SILVA, W. M. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 55-88.

SOUSA, L. O processo de hibridação cultural: pros e contras. **Revista Temática**. Ano IX, n. 3, 2012.

SOUZA, J. Uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 219-242.

STOCCHERO, M. **Experiências de fluxo na educação musical**: um estudo sobre motivação. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2012.

TEIXEIRA, P. **Do samba à bossa nova: uma invenção de Brasil**. Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/Do-samba-à-bossa-nova-uma-invenção-de-Brasil.pdf>> Acesso em: 25/09/14.

TERRA, 2012. **O hibridismo no repertório litúrgico no Brasil pós-Concílio Vaticano II**. Trabalho apresentado no 2. Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

TOURINHO, A. C. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. **Periódico do PPGMUS/UFBA**, v. 4, 2002.

WEINER, B. **Achievement motivation and attribution theory**. New York: General Learning Press, 1974.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Bookman: Porto Alegre, 2010

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Lizzie M. Lessa e Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo, pesquisadoras em Educação Musical e Cognição, convidamos você a participar de um estudo que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná.

Esta pesquisa visa colaborar para um maior entendimento dos processos motivacionais relacionados à aprendizagem musical, no intuito de dar uma relevante contribuição para a área de Educação e Cognição Musical. Sua participação nesse estudo é muito importante!

Caso você participe da pesquisa, sua tarefa consistirá em responder um breve questionário com perguntas sobre sua participação no bloco de carnaval Sargento Pimenta.

Este estudo não apresenta riscos à sua integridade física, psicologia e moral ou mesmo à sua saúde. A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo serão utilizadas somente para fins de pesquisa e qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim o código utilizado para controle do arquivamento de dados, estabelecido pelos próprios pesquisadores.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e concordei em participar do estudo voluntariamente.

(Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Local e data: _____

Assinatura do Pesquisador

E-mail para contato: lizzielessa@hotmail.com e rosanecardoso@ufpr.br

ORIENTAÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

A seguir você encontrará algumas questões sobre seus dados pessoais, sua participação no bloco de carnaval Sargento Pimenta e as atividades do método O Passo. Sua resposta sincera é muito importante para esta pesquisa, por isso, responda com atenção a cada pergunta.

Lembre-se: a confidencialidade das suas respostas é assegurada!

QUESTÕES

1. Sexo: Feminino () Masculino ()

2. Data de nascimento: ___/___/_____

3. Profissão: _____

4. Estilo ou gênero musical que gosta de ouvir:

() Rock'n'Roll

() MPB

() Jazz

() Reggae

() Sertanejo

() Erudita

() Outros: _____

5. Há quanto tempo participa do bloco Sargento Pimenta?

6. Instrumento que toca no bloco Sargento Pimenta:

7. Você gosta das músicas que você toca no Sargento Pimenta?

Sim () Não () Mais ou menos ()

8. Teve formação musical anterior anterior ao ingresso no bloco:

Sim () Não ()

Por quanto tempo? _____

9. Selecione os itens que melhor descrevem sua formação musical anterior:

() Autodidata (aprendi sozinho)

() Conservatório e/ou escola particular

() Professor particular

() Outros: _____

10. Você teve contato ou alguma outra experiência com o método O Passo antes de ingressar no bloco Sargento Pimenta? Sim () Não ()

11. Você costuma estudar o instrumento que você toca no Sargento Pimenta durante a semana, fora do horário dos ensaios? Sim () Nao ()

Se respondeu "Sim", diga por quanto tempo você costuma estudar o instrumento durante a semana:

12. Você costuma estudar as folhas d'O Passo durante a semana, fora do horário dos ensaios?

Sim () Nao ()

Se você respondeu "Sim", diga por quanto tempo você costuma estudar as folhas d'O Passo durante a semana:

13. Qual o motivo que o levou a participar do bloco Sargento Pimenta?

14. O que faz com que você tenha o desejo de continuar no grupo?

15. Como você avalia o seu nível de concentração durante os ensaios do bloco?

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta
- Muito alta

16. Como você avalia o seu nível de concentração durante o estudo individual das folhas d'O Passo?

- Muito baixa
- Baixa
- Média
- Alta
- Muito alta

17. Você já experimentou a sensação de perder a noção do tempo, isto é, não perceber que o tempo passou durante os ensaios do bloco Sargento Pimenta?

Sim () Não ()

18. Você se sente desafiado para executar as atividades do método O Passo?

Sim () Não () Não sei ()

Se você respondeu “Sim”, indique em qual ou quais atividade(s) do método você se sente desafiado ao executar:

() Fazer o passo (andar) no ritmo

() Ler a partitura d'O Passo

() Falar os exercícios d'O Passo andando

() Bater palma nos exercícios d'O Passo andando

() Executar os contratempos (“e”) fazendo o passo e flexionando os joelhos

() Fazer o passo composto (divisão do tempo em três)

() Executar os duetos, ou seja, frases com duas vozes, individualmente (falar uma frase e bater palma ou tocar uma frase diferente)

() Executar os duetos em dupla, onde um bate uma frase e o outro bate uma frase diferente

() Fazer o passo (andar), executar duetos com palma grave e aguda e cantar, ao mesmo tempo

() Fazer o passo (andar) enquanto toca o instrumento

() Outros: _____

19. A forma como o método está organizado/estruturado (Folha dos números, Folha do E, Folha do I etc.) ajuda na sua aprendizagem individual para a superação dos desafios?

Sim () Não () Não sei ()

20. Como você avalia seu próprio desempenho nas atividades do método O Passo?

() Ótimo

() Bom

() Médio

() Fraco

() Muito fraco

21. Você sente prazer e/ou alegria ao participar dos ensaios do bloco Sargento Pimenta?

Sim () Nao ()

22. Você sente prazer e/ou alegria ao participar das apresentações com o bloco Sargento Pimenta? Sim () Nao ()

23. Você tem um bom relacionamento com os líderes do Sargento Pimenta e com os outros integrantes da bateria? Sim () Não () Não sei ()

24. Você tem amigos no bloco? Sim () Não ()

25. Você se sente envolvido como um participante ativo dentro do bloco?

Sim () Nao () Nao sei ()

APÊNDICE 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome do entrevistado:

Data de Nascimento:

Sexo:

Profissão:

Horário de início da entrevista:

Horário de término da entrevista:

Local:

1. Qual é a sua formação musical?
2. Qual foi sua relação com o método O Passo antes do surgimento do Sargento Pimenta?
3. Quando surgiu o bloco do Sargento Pimenta?
4. Por que misturar *Beatles* com ritmos brasileiros? 1
5. Da onde veio a ideia de utilizar o método O Passo com os integrantes do bloco?
6. Como se dá a inserção do método nos ensaios do bloco?
7. Qual é a aceitação do método pelos participantes da bateria?
8. Qual é o nível de empenho dos participantes no estudo das folhas d'O Passo?
9. Você acha que as pessoas se sentem envolvidas e satisfeitas em participar do bloco?
10. Você acha que o método proporciona desafios para os participantes de modo a envolvê-los com empenho e concentração?
11. Você acha que o método ajuda os integrantes da bateria a adquirir habilidades musicais de forma gradativa? Explique:
12. Você acha que o grupo é um ambiente motivador para a participação? Por que?
13. Você considera o repertório determinante para o envolvimento dos participantes? Por que?

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Local:

Descrição do espaço físico:

Líder responsável:

Duração do ensaio:

Horário oficial:

Horário efetivo de início e término:

Número de participantes na banda e instrumentos:

Número de participantes na bateria e instrumentos:

Sequência do ensaio

- Objetivos
- Conteúdos
- Ordem das atividades
- Repertório

Ocupação física do espaço:

Prática musical

Atuação dos participantes

- Interesse
- Concentração

Expressões faciais, gestuais

Interação entre o grupo

Interação entre o grupo e os líderes

Alegria, envolvimento