

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS

MOTIVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO

CURITIBA

2019

FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS

MOTIVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL  
SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design,  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profª. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2019

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)  
(Elaborado por: Sheila Barreto CRB9-1242)

Silva, Flávia de Andrade Campos

Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo. / Flávia de Andrade Campos Silva – Curitiba, 2019.

115 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

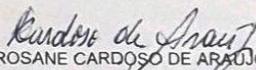
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

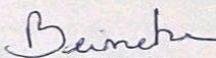
### TERMO DE APROVAÇÃO

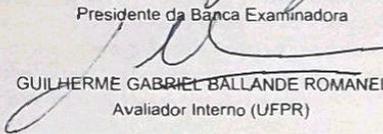
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS**, intitulada: "**MOTIVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO**", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 19 de Fevereiro de 2019.

  
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Presidente da Banca Examinadora

  
VIVIANE BEINEKE  
Avaliador Externo (UDESC)

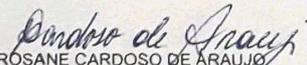
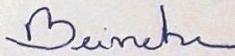
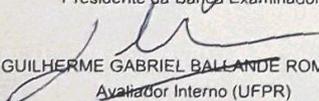
  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UFPR)

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM MÚSICA.**

No dia dezenove de fevereiro de dois mil e dezenove às 10:00 horas, na sala 208, Coronel Dulcídio, 638, batel do Setor de ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: "**MOTIVAÇÃO E CRIATIVIDADE EM AULAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DO FLUXO**". A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ROSANE CARDOSO DE ARAUJO (UFPR), VIVIANE BEINEKE (UDESC), GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **ROSANE CARDOSO DE ARAUJO**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca sugere considerar os apontamentos feitos nesta ocasião.

Curitiba, 19 de Fevereiro de 2019.

  
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Presidente da Banca Examinadora  
VIVIANE BEINEKE  
Avaliador Externo (UDESC)  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UFPR)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, minha fonte de luz, esperança e salvação.

À minha querida e dedicada orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Cardoso de Araújo, pelo exemplo de profissional que orientou esta pesquisa com paciência, segurança, ética e me auxiliou de forma enriquecedora. Agradeço pela sua confiança, amizade, conhecimento e pela disponibilidade dedicada a mim desde o início desta jornada acadêmica.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Beineke pela disponibilidade em participar desta banca, contribuindo com questionamentos necessários e por apontar encaminhamentos para o presente trabalho.

Ao Prof. Dr. Guilherme Romanelli pela disponibilidade em participar desta banca, pela leitura do trabalho, encaminhamentos e contribuições.

Ao meu querido e amado esposo Melquizedeque, por caminhar ao meu lado e me incentivar a seguir em frente mesmo nos momentos difíceis desta trajetória.

Aos meus pais Silvana e Roberto, que mesmo tão distantes me incentivaram de forma incondicional. Obrigada pela coragem, amor e carinho transmitido a mim. Às minhas irmãs Heloísa e Beatriz, que sempre valorizaram meus estudos e me incentivaram a seguir em frente.

Aos meus queridos colegas e amigos do Mestrado em Música, em especial aos meus melhores amigos Flávio Veloso e Victor Bento, por me ouvirem nos momentos difíceis, pela troca de experiência, diálogos, contribuições e pelo exemplo de músico e professor. Obrigada por esta amizade verdadeira e preciosa.

Aos professores e funcionários do Departamento de Música da UFPR, minha gratidão por colaborarem com a obtenção desta titulação.

Aos meus amigos e colegas de profissão da Alecrim Dourado Formação Musical, Vivian Madalozzo, Tiago Madalozzo, Rachel Ramos, Rosane Jorge, Alice Fonseca, Marília Pereira, Carol Massambani, Mirela Fortunatti, Fernando Soczek e Rosângela Jorge pelo apoio, por me motivar a ser professora e por despertar em mim o amor pela musicalização infantil.

Às crianças que participaram desta pesquisa, ao professor colaborador durante a coleta de dados e à escola que me acolheu para que esta pesquisa pudesse ser realizada, minha eterna gratidão.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a motivação e criatividade nas aulas de musicalização infantil, tendo como constructo a Teoria do Fluxo de Mihalyi Csikszentmihalyi. O estado do fluxo é chamado também de experiência máxima, e ocorre quando o indivíduo se encontra realizando uma determinada atividade com um profundo envolvimento, concentração e prazer. No entanto, para que o fluxo seja alcançado é necessário que as habilidades do sujeito se mantenham em equilíbrio com os desafios a serem alcançados, para não causar tédio, apatia ou frustração ou mesmo ansiedade. O objetivo central desta pesquisa foi investigar a motivação, o engajamento e o processo criativo das crianças em atividades de criação musical e criação de movimentos corporais em aulas de musicalização infantil. Como delineamento metodológico optou-se pelo estudo de caso. Os participantes dessa pesquisa foram sete crianças entre 6 e 8 anos matriculadas em aulas de musicalização infantil, em uma escola especializada da cidade de Curitiba/PR. Os principais resultados indicaram que as atividades que envolveram o movimento corporal – improvisação com o corpo a partir da música e criação de sequência de movimentos corporais a partir da música - atingiram, em maior frequência, níveis altos em relação ao comportamento das crianças neste contexto. Em relação às categorias de análise, os quesitos emoção/alegria e engajamento/motivação foram os que alcançaram um maior nível de frequência entre as crianças. Espera-se que este trabalho possa contribuir com outras pesquisas da área da Educação Musical e Cognição Musical, bem como proporcionar orientações para professores de musicalização infantil que almejem conhecer suas práticas pedagógicas a partir da ótica da motivação.

Palavras-chave: Educação Musical. Motivação. Criatividade. Teoria do Fluxo.

## ABSTRACT

The present research has as main theme motivation and creativity in children 's music classes, with Mihalyi Csikszentmihalyi' s Flow Theory as the construct. The state of the flow is also called maximum experience, and it occurs when the individual is performing a given activity with a deep involvement, concentration, and pleasure. However, for the flow to be achieved it is necessary that the subject's abilities remain in balance with the challenges to be achieved, not to cause boredom, apathy or frustration or even anxiety. The central objective of this research was to investigate the motivation, the engagement and the creative process of the children in activities of musical creation and creation of corporal movements in classes of infantile musicalization. As a methodological outline, the case study was chosen. The participants of this research were seven children between 6 and 8 years old enrolled in children's music classes at a specialized school in the city of Curitiba, south Brazil. The main results indicated that the activities that involved body movement - improvisation with the body from the music and creation of a sequence of body movements from the music - reached, more frequently, high levels in relation to the behavior of the children in this context. Regarding the categories of analysis, the questions emotion / joy and engagement / motivation were those that reached a higher level of frequency among children. It is hoped that this work may contribute to other researches in the area of Music Education and Musical Cognition, as well as provide guidelines for teachers of children's musicalization who wish to know their pedagogical practices from the point of view of motivation.

Key-words: Musical education. Motivation. Creativity. Theory of Flow.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de canais entre as habilidades e desafios	27
Figura 2 – Dimensões do fluxo	28
Figura 3 – Modelo do pensamento criativo de Webster	50
Figura 4 – Interseção criativa	55
Figura 5 - A supra cultura da criatividade musical de crianças	58
Figura 6 – “Aqui em Macchu Picchu”	71
Figura 7 – “Samba lelê”	72
Figura 8 – Desenho da paisagem 1	88
Figura 9 – Desenho da paisagem 2	89
Figura 10 – Desenho da paisagem 3	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Canais de relação entre as habilidades e os desafios	28
Tabela 2 - Nível de ensino das aulas de musicalização infantil	62
Tabela 3 – Tempo de participação nas aulas de musicalização	65
Tabela 4 – Dias das aulas	67
Tabela 5 – Estrutura de ensino das aulas	68
Tabela 6 – Estrutura dos planos de aula	68
Tabela 7 – Atividade 1 - Relação entre habilidades e os desafios	78
Tabela 8 – Atividade 2 - Relação entre habilidades e os desafios	78
Tabela 9- Atividade 1 – Concentração	79
Tabela 10- Atividade 2 – Concentração	79
Tabela 11- Atividade 1 – Alegria/satisfação com as atividades	79
Tabela 12- Atividade 2 – Alegria/satisfação com as atividades	79
Tabela 13- Atividade 1 – Engajamento/motivação	80
Tabela 14- Atividade 2 – Engajamento/motivação	80
Tabela 15 – Níveis de envolvimento da turma	81
Tabela 16- Atividade 1 – Habilidades x desafios	83
Tabela 17- Atividade 2 – Habilidades x desafios	83
Tabela 18- Atividade 1 – Concentração	83
Tabela 19- Atividade 2 – Concentração	83
Tabela 20- Atividade 1 – Emoção/alegria	84
Tabela 21- Atividade 2 – Emoção/alegria	84
Tabela 22- Atividade 1 – Engajamento/motivação	84
Tabela 23- Atividade 2 – Engajamento/motivação	85
Tabela 24 – Níveis de envolvimento da turma	85
Tabela 25 – Atividade 1 - Relação entre habilidades x desafios	90
Tabela 26 – Atividade 2 - Relação entre habilidades x desafios	90
Tabela 27 – Atividade 1 - Concentração (composição)	91
Tabela 28 – Atividade 2 - Concentração (composição)	91
Tabela 29 – Atividade 1 - Emoção/alegria (composição)	92
Tabela 30 – Atividade 2 - Emoção/alegria (composição)	92
Tabela 31 – Atividade 1 - Engajamento/motivação (composição)	92
Tabela 32 – Atividade 2 - Engajamento/motivação (composição)	92

Tabela 33 – Envolvimento das crianças (composição)	93
Tabela 34 – Atividade 1 – Desafios x habilidades	95
Tabela 35 – Atividade 2 - Desafios x habilidades	95
Tabela 36 – Atividade 1 – Concentração	96
Tabela 37 – Atividade 2 - Concentração	96
Tabela 38 – Atividade 1 – Emoção/alegria	97
Tabela 39 – Atividade 2 - Emoção/alegria	97
Tabela 40 – Atividade 1 – Engajamento/motivação	97
Tabela 41 – Atividade 2 - Engajamento/motivação	97
Tabela 42 – Envolvimento das crianças	98
Tabela 43 – Níveis de intensidade ‘alto’	100
Tabela 44 – Média geral das categorias	101

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2. MOTIVAÇÃO E TEORIA DO FLUXO</b>	18
2.1 MOTIVAÇÃO	18
2.1.2 Motivação intrínseca e extrínseca	21
2.2 A TEORIA DO FLUXO	23
2.3 CONDIÇÕES PARA O FLUXO	26
2.3.1 Equilíbrio entre as habilidades e desafios	26
2.3.2 Metas claras e <i>feedback</i> imediato	29
2.4 CARACTERÍSTICAS DO FLUXO	31
2.4.1 Sensação de controle	31
2.4.2 Concentração na atividade	32
2.4.3 Fusão ação-consciência	33
2.4.4 Distorção da experiência temporal	33
2.4.5 Perda da autoconsciência	34
2.4.5 Experiência autotélica	35
2.5 CONSEQUÊNCIAS DO FLUXO	37
2.6 TEORIA DO FLUXO E MÚSICA	39
<b>3. CRIATIVIDADE</b>	43
3.1 DEFINIÇÕES E PESQUISAS SOBRE CRIATIVIDADE	43
3.2 PERSPECTIVAS DA CRIATIVIDADE	47
3.2.1 O indivíduo criativo	47
3.2.2 O processo criativo	51
3.2.3 O produto criativo	53
3.2.4 O ambiente	54
3.3 CRIATIVIDADE E MÚSICA	56
<b>4. METODOLOGIA</b>	61
4.1 ESTUDO DE CASO	61
4.1.1 Condições para realização da pesquisa	63
4.1.2 Contexto de aplicação da pesquisa	63
4.1.3 Grupo participante	65
4.2 COLETA DE DADOS	65
4.3 PLANEJAMENTO DAS AULAS	66

4.3.1 Local e dias das aulas	67
4.3.2 Objetivos das atividades	67
4.4 PLANOS DE AULA	68
4.4.1 Aula 1	69
4.4.2 Aula 2	71
4.4.3 Aula 3	72
4.4.4 Aula 4	73
4.4.5 Aula 5	74
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	75
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>77</b>
5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE IMPROVISAÇÃO COM O CORPO A PARTIR DA MÚSICA	77
5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE IMPROVISAÇÃO COM INSTRUMENTOS MUSICAIS	81
5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO	86
5.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DE MOVIMENTOS CORPORAIS A PARTIR DA MÚSICA	94
5.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES	99
<b>6. CONCLUSÃO</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Carta de solicitação	114
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento	115

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação é um processo que orienta e direciona qualquer atividade humana, através de fatores intrínsecos e extrínsecos, sendo um elemento essencial para o desempenho e direcionamento da tarefa. A partir da revisão em pesquisas sobre motivação no contexto da música, notou-se com frequência a preocupação dos professores em como motivar os alunos nas atividades dentro da sala de aula. Segundo Bzuneck (2009), quando os alunos demonstram desinteresse pelas atividades escolares, consequentemente podem apresentar baixo rendimento escolar. No conjunto educacional, a motivação é discutida como um importante elemento nos processos de aprendizagem do aluno, sendo assim, pode ser trabalhada também no processo de aprendizagem musical do indivíduo. O contexto de aprendizagem musical desta pesquisa tem como campo, aulas de musicalização infantil. Para Penna (2010b, p.49), a musicalização é concebida como “um processo educacional orientado que efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical [...]”. A musicalização colabora com o desenvolvimento da percepção, sensibilidade musical, processo de aprendizagem do aluno, desenvolvimento motor e cognitivo, etc., mas é uma abordagem cujo principal objetivo é o ensino musical (MADALOZZO e MADALOZZO, 2013).

Existem diferentes teorias que auxiliam e buscam compreender, analisar e/ou verificar os aspectos motivacionais e o envolvimento do indivíduo na realização de diferentes tarefas. Em meio a essas teorias que estudam a motivação, encontra-se a Teoria do Fluxo (*Flow Theory*) desenvolvida por Mihalyi Csikszentmihaly (1992, 1999), estudada em diferentes áreas do conhecimento e também em pesquisas na área de música. Segundo Csikszentmihalyi (1999), o fluxo é um estado no qual o indivíduo se encontra em total envolvimento com a atividade realizada, a ponto de perder até mesmo a noção do tempo. Contudo, para atingir essa experiência máxima o sujeito deve estar completamente envolvido e concentrado na atividade, não deixando espaço na consciência para nenhum outro sentimento, seja ele bom ou ruim.

Csikszentmihalyi (1996) aponta fatores que estão presentes durante a realização de uma atividade criativa: “a identificação de objetivos claros; a presença de um *feedback* imediato; equilíbrio entre desafios e capacidades; a fusão da ação e consciência; a exclusão de distrações; a falta de medo de falhar; o desaparecimento da autoconsciência; a distorção do sentido do tempo e a natureza autotélica da atividade” (1996, p.111-113).

Além disso, o autor, em seus estudos, identificou um elemento que frequentemente é associado com o estado de fluxo: a criatividade. Segundo Barrett (2009), a criatividade é relacionada a estudos sobre a Teoria do Fluxo “especificamente a natureza da experiência quando os indivíduos estão empenhados na atividade criativa” (2009, p.38).

Segundo Carneiro (2010), a criatividade está ligada às atividades diárias do ser humano e com os avanços das tecnologias e o desenvolvimento constante da sociedade, o ser humano sente a necessidade de criar. Para o mesmo autor, “criar é uma forma de sobrevivência cultural” (2010, p.5). O termo “criatividade” é definido por diversos pesquisadores e discutido sob diferentes perspectivas: o processo criativo (pensamento criativo e motivação), o produto criativo (invenções ou obras de arte), a pessoa criativa (emoções, valores e temperamento do sujeito) e recentemente, o ambiente (social e cultural) (BARRETT, 2009).

Autores como Alencar e Fleith (2003), Ostrower (2014) e Wechsler (1993), apontam a importância do contexto cultural e meios que estimulem o desenvolvimento dos processos criativos do sujeito. Segundo Ostrower (2014), a natureza criativa se desenvolve através do contexto cultural que o sujeito está inserido. Para a autora, todo ser humano tem o potencial criativo não sendo exclusivo apenas em algumas pessoas. O ato criativo tem relação com a capacidade de compreender um determinado fato e está ligado ao ser humano “não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2014, p.10).

Para Wechsler (1993), a palavra criatividade tem origem do latim *creare* = fazer e do grego *krainen* = realizar, sendo assim, as definições sugerem como agir e pensar criativamente. Segundo a autora, a criatividade é estudada em diferentes perspectivas e “pode ser entendida como o resultado da interação entre processos cognitivos, características de personalidade variáveis ambientais e elementos inconscientes” (apud ARAÚJO e ADDESSI, 2014, p.81).

Na área da educação a criatividade é geralmente justificada pela necessidade do mercado de trabalho, que prefere indivíduos criativos, flexíveis e com capacidades de resolver problemas e gerar novas ideias. Portanto, a escola tem a missão de formar indivíduos criativos, para que os mesmos possam contribuir nas mais diversas profissões. Para Romanelli (2010), a escola é um ambiente em que a criatividade está presente. Mas, a relação entre a escola e o aluno deve ser de forma feita de forma agradável e encantadora, possibilitando então um ambiente e um ensino criativo.

De acordo com Alencar e Fleith (apud STOCCHERO, 2012), um dos componentes que colaboram o desenvolvimento da criatividade é a motivação, sendo um recurso importante para a realização de performances criativas. Segundo Stocchero (2012), estudos relacionados sobre criatividade, motivação e Teoria do Fluxo têm sido desenvolvidos recentemente por pesquisadores como Amabile (1998), Csikszentmihalyi (1996) e Sternberg (2010).

Pesquisas relacionadas à aprendizagem musical, motivação e criatividade têm sido realizadas por diferentes pesquisadores que trouxeram contribuições significativas para a área de Cognição e Educação Musical no Brasil. Entretanto, estudos relacionando aulas de musicalização, motivação, criatividade e Teoria do Fluxo, ainda encontram-se escassas. Sendo assim, as questões que nortearam o delineamento dessa pesquisa foram: (a) propostas pedagógicas que envolvem atividades de criação, em aulas de musicalização, podem influenciar processos criativos e motivacionais das crianças? (b) a partir das atividades realizadas é possível observar a presença de elementos que conduzem ao estado de fluxo?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a motivação, o engajamento e o processo criativo das crianças em atividades de criação musical e criação de movimentos corporais a partir da música, em aulas de musicalização infantil, tendo como fundamentação teórica a Teoria do Fluxo. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) analisar o envolvimento das crianças nas atividades de criação musical e de criação de movimentos a partir da música, por meio de atividades de composição e improvisação; (b) verificar as atividades que exercem maior motivação e influência no processo criativo das crianças; (c) verificar a presença de elementos que conduzem a experiência do fluxo.

A metodologia escolhida para dar suporte à pesquisa foi o estudo de caso, que se caracteriza pelo estudo profundo de uma unidade, grupo social, instituição ou uma situação específica com o objetivo de compreender fatores de um ou mais ambiente. Para realização do estudo de caso foram utilizadas também ferramentas da pesquisa quase-experimental. O caso estudado nesta pesquisa foi uma turma de musicalização infantil. Os participantes foram sete crianças de 6 anos de idade, matriculadas em aulas de musicalização infantil de uma escola especializada em Curitiba/PR. As intervenções nas aulas foram realizadas durante 5 aulas, com duração de 1h15 por aula. As aulas foram gravadas para melhor análise dos dados.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro, foi apresentada uma revisão bibliográfica sobre motivação e Teoria do Fluxo. Na seção da

Teoria do Fluxo, foi realizada uma discussão sobre o tema, por meio do estudo das condições, características e consequências do estado de fluxo. Também foram apresentadas, nesse capítulo, algumas pesquisas desenvolvidas sobre o estado do fluxo e música.

No segundo capítulo, foi trazido um panorama sobre a criatividade, incluindo definições e exemplos de pesquisas sobre este tema. Foi realizado nesse mesmo capítulo algumas perspectivas da criatividade: (a) o indivíduo criativo; (b) o processo criativo; (c) o produto criativo; e (d) o ambiente criativo. No terceiro capítulo foi apresentada a metodologia utilizada nessa pesquisa: estudo de caso com ferramenta de pesquisa quase-experimental, no qual sete crianças, que participavam de aulas de musicalização infantil, na cidade de Curitiba/PR, foram observadas. Finalmente o capítulo quatro incluiu a análise e discussão dos dados coletados. Esta dissertação foi finalizada com as conclusões e considerações finais.

Pretende-se com este estudo contribuir com pesquisas na área de Educação Musical e Cognição Musical que tratam sobre musicalização infantil, além de incitar novas investigações e reflexões em estudos sobre motivação, criatividade e Teoria do Fluxo, no contexto do ensino da música para crianças e em outros ambientes de ensino e aprendizagem musical. Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam trazer algumas ideias para os professores organizarem situações de aprendizagem que favoreçam a motivação e engajamento das crianças durante as aulas.

## 2. MOTIVAÇÃO E TEORIA DO FLUXO

### 2.1 MOTIVAÇÃO

A motivação é um tema que pode ser discutido em diferentes áreas do conhecimento e com diferentes perspectivas, sendo um dos fatores responsáveis pelo início e desenvolvimento de atividades presentes no cotidiano como estudar, trabalhar, comer, sair, tocar um instrumento, entre outros. Segundo Bzuneck (2009), a origem da palavra motivação vem do verbo latino *movere*, que significa *motivo*, sendo assim é algo que possui relação direta com a ação que move um indivíduo a executar uma determinada tarefa. Para Austin, Renwick e McPherson (apud STOCCHERO 2012, p.16), a motivação é definida como “um conjunto de fatores, um processo dinâmico que envolve as percepções, crenças, os pensamentos e as emoções do indivíduo, bem como o contexto social, as ações individuais e os resultados alcançados”.

De acordo com Bzuneck (2009), a motivação pode ser compreendida como as necessidades psicológicas básicas que auxiliam no direcionamento, escolhas e comportamentos do sujeito em relação ao desenvolvimento de uma determinada atividade. Segundo Stocchero (2012), entender o significado das necessidades psicológicas e como elas atuam são essenciais para se compreender o comportamento de um sujeito motivado. Reeve (2006) afirma que tais necessidades são compreendidas como fisiológicas (fome, sede), psicológicas (competência, vínculo) e sociais (realização, intimidade).

Essa abordagem motivacional é discutida na Teoria da Autodeterminação<sup>1</sup>, pelos autores Deci e Ryan (1985) como um fator fundamental para o desenvolvimento psicológico, integridade e bem-estar do indivíduo. Estudos de Deci e Ryan (1985), Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009), apontam para três necessidades psicológicas básicas: (1) competência – a forma que o sujeito interage de modo satisfatório com o ambiente, gerando o sentimento de recompensa; (2) autonomia – o sujeito tem a necessidade de ter o controle das suas ações, podendo ser gerada por fatores internos ou externos; (3) pertencimento ou vínculo – necessidade de interagir com o meio social, com ênfase em relacionamentos seguros e duradouros.

---

<sup>1</sup> Teoria que contempla os aspectos da motivação intrínseca e extrínseca. Foi desenvolvida por Deci e Ryan entre 1975 e 1991. A teoria não faz apenas uma divisão entre motivação intrínseca e extrínseca, mas aborda também a motivação extrínseca com um olhar mais positivo (STOCCHERO, 2012; ARAÚJO, 2015).

A motivação é essencial também no ambiente escolar, tendo relação direta com o processo de aprendizagem do aluno, envolvendo as estratégias utilizadas pelos professores em envolver seus alunos a realizarem as atividades propostas na aula. Assim, o papel do professor é essencial para o ensino/aprendizagem dos alunos, cabendo ao mesmo procurar meios para manter o ambiente motivador e buscar estratégias para que os discentes se mantenham motivados a aprender. Conseqüentemente, o próprio professor poderá se sentir motivado ao ver seus alunos se envolvendo nas atividades, influenciando em um melhor aproveitamento da aula tanto na perspectiva do aluno quanto do professor.

Na aula de música a motivação também está presente, seja em ambientes de escolas regulares (particulares e/ou públicas) onde a música faz parte da matriz curricular ou em escolas de música (aulas de instrumento e/ou musicalização). Em ambas as realidades existe a troca de experiência do aluno com o professor e do aluno com aluno (quando a aula acontece em grupo).

Segundo Stocchero (2012, p.22), as aulas de música “proporcionam momentos onde as capacidades e habilidades individuais são testadas e avaliadas, o retorno (*feedback*) é quase sempre imediato, todos sofrem influências das prescrições e das proscricões (inclusive professores) e a percepção da criança acerca disso é determinante para o entendimento do meio em que vive”.

Segundo Bzuneck (2009), a grande maioria das pesquisas sobre motivação na aprendizagem têm sido desenvolvidas na área da Psicologia. Contudo, pesquisas relacionando motivação e música têm ganho cada vez mais espaço, em seus diversos níveis da educação, com diferentes abordagens e baseadas nas teorias que auxiliam no estudo da motivação, investigando fatores que colaboram ou não com o desenvolvimento da motivação na aprendizagem musical (ARAÚJO e ANDRADE, 2013). Dentre as teorias abordadas, pode-se destacar: Teoria da Autodeterminação, Teoria de expectativa valor, Teoria da autoeficácia e autorregulação e Teoria do Fluxo (ARAÚJO, 2010).

Dentre esses estudos que relacionam motivação e música são citados, como exemplo, os estudos de Custodero (2006); Adessi e Pachet (2007); Araújo e Pickler (2008); Guimarães (2009); Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009); Araújo (2010, 2013, 2015); Stocchero (2012); Araújo e Andrade (2013); Gonçalves e Araújo (2014), Battisti e Araújo (2017) entre outros autores.

Gonçalves e Araújo (2014) analisaram a motivação no contexto da disciplina “Percepção Musical”, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. O objetivo da pesquisa foi investigar a presença das crenças de autoeficácia de alunos que

cursavam a disciplina de Percepção Musical em uma universidade do estado do Paraná. Como método de coleta de dados foi utilizado um questionário (aplicado para 38 alunos) com uma escala numérica construída em três etapas: elaboração, validação e aplicação. Os resultados apontaram que as crenças de autoeficácia eram mais altas quando relacionadas ao maior tempo de estudo em música dos alunos; as menores crenças eram relatadas em alunos que não gerenciavam o estudo fora da sala de aula; as maiores crenças foram relacionadas a atividades de rítmica. Os autores destacam quatro elementos que podem auxiliar professores e alunos a terem melhores crenças de autoeficácia para a aprendizagem de percepção musical: (1) necessidade de auxiliar o aluno a ter mais autonomia nos estudos diariamente; (2) contextualizar o aluno de todos os elementos aprendidos em aula; (3) estimular a prática de percepção e de prática musical para que o aluno possa ampliar seus conhecimentos nos aspectos melódicos, rítmicos e harmônicos que são exigidos nas aulas de percepção.

Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009) investigaram a motivação e prática musical no ensino superior, sob a perspectiva de dois referenciais teóricos: Crenças de Autoeficácia (Albert Bandura) e Teoria de Autodeterminação (Deci e Ryan). Os resultados apontaram diferentes óticas de verificar a motivação dos alunos: a confiança do aluno em relação as suas capacidades em realizar alguma atividade; as ações que podem gerar mudanças no processo de aprendizagem; e os fatores que influenciam tais mudanças. É destacado também a importância do estabelecimento de estratégias e metas durante o estudo, a utilização da auto-avaliação, manter as metas claras, ter um cuidado durante a escolha do repertório e um maior *feedback* do professor com o aluno para que a confiança e as crenças venham ser cada vez mais positivas.

Battisti e Araújo (2017) verificaram a motivação em aulas coletivas de violão com alunos iniciantes no instrumento. Participaram desse estudo 21 alunos, sendo 14 do gênero masculino e 7 do gênero feminino, com idade na maioria dos casos entre 9 e 14 anos. Como metodologia, foi utilizada uma *Survey* de pequeno porte aplicada através de um questionário. Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes apontaram que gostam das aulas de violão coletivas, pois podem aprender com os colegas e compartilhar diferentes músicas com o grupo; o fator intrínseco foi muito indicado na questão sobre a motivação para aprender a tocar violão; todos os alunos apontaram que estavam gostando das músicas que estavam aprendendo, mas alguns relataram que poderiam participar no momento da escolha do repertório.

### 2.1.2 Motivação intrínseca e extrínseca

Segundo Stocchero (2012), a motivação é impulsionada através das necessidades psicológicas, contudo, a origem do comportamento motivado apresentado pelo indivíduo pode não ser consciente para o mesmo. Existem dois conceitos que auxiliam na compreensão da motivação e colaboram com o processo de ensino e aprendizagem do aluno: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca é caracterizada quando o indivíduo realiza uma determinada atividade de forma espontânea e pelo seu próprio interesse na atividade, ou seja, não busca recompensas externas, apenas a satisfação pessoal e/ou prazer. Segundo Reeve (2006, p.23), a motivação intrínseca “surge internamente, refletindo seus interesses, curiosidades, necessidades e exercitando suas próprias capacidades a fim de buscar e dominar desafios em nível ótimo. Geralmente justifica-se na realização de uma determinada atividade por ela mesma, a ação por si só”.

A motivação intrínseca é considerada por alguns pesquisadores como a motivação ideal e que gera um grau elevado de aprendizagem, pois leva o sujeito a sentir satisfação durante a atividade (STOCCHERO, 2012). Segundo Guimarães (2009), quando o aluno está intrinsecamente motivado busca atividades que visam o aprimoramento de suas habilidades, mantém a atenção nos objetivos a serem alcançados, busca novas informações, tem curiosidade em aprender e aplicar a atividade em outros contextos.

Um aspecto apontado por Deci e Ryan (apud GUIMARÃES, 2009) relacionado com a motivação é a origem e o *locus* de causalidade e de intensidade. Os autores apontam que a origem da motivação do sujeito tem forte causa pessoal, entretanto o sujeito apresenta características e comportamentos de um indivíduo intrinsecamente motivado, fixando metas, demonstrando interesses e planejando ações, entre outros. Já o *locus* de causalidade externo resulta de outras ações que interferem a origem dessa motivação pessoal, causando sentimentos externos no sujeito, ou seja, o indivíduo acredita que suas ações estão relacionadas com fatores externos ou através da pressão de outras pessoas. Sendo assim,

[...] perceber-se como externamente guiado promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, resultando no afastamento de situações de desempenho, acarretando o desenvolvimento precário daquelas habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. Isto ocorre porque, ao sentir-se obrigado por fatores externos a realizar algo, o indivíduo

tem sua atenção desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca. (GUIMARÃES, 2009, p.41).

A motivação extrínseca é caracterizada pela realização de uma determinada atividade em consequência de motivos externos, incentivos do ambiente, busca por recompensas e reconhecimento externo. Para Stocchero (2012), o aluno extrinsecamente motivado nas aulas de música, busca através das aulas reconhecimento externo, troféus, bolsas de estudo, dinheiro ou até mesmo age para evitar punições dos pais, no caso de crianças que estudam música ou realizam qualquer outra atividade porque são obrigadas pelos pais.

De acordo com Ryan e Deci (apud STOCCHERO 2012), a motivação extrínseca é considerada por muitos como uma motivação negativa e de baixa qualidade. Em oposição a isso, surge a Teoria da Autodeterminação (*Self-determination Theory*), que “considera a motivação extrínseca também como uma forma autodeterminada de motivação, que apesar de se valer de reguladores extrínsecos como consequência e incentivos, é capaz de envolver e promover crescimento e aprendizagem” (RYAN e DECI apud STOCCHERO 2012, p.25).

Segundo Fleith e Alencar (2010), pesquisas realizadas na década de 80 afirmavam que os fatores extrínsecos inibiam não só a motivação intrínseca, mas também a criatividade do sujeito. Contudo, pesquisas atuais relatam que a motivação extrínseca pode não ser prejudicial à criatividade em alguns contextos. Segundo Eisenber (apud LUBART, 2007), a motivação extrínseca influencia a criatividade do indivíduo dependendo do tipo da tarefa que o mesmo vai realizar, sobre o indivíduo ou grupo que dará a recompensa e da personalidade do sujeito. Autores como Collins e Amabile (apud FLEITH e ALENCAR, 2010), apontam que a avaliação pode colaborar com a criatividade, quando é construtiva, colaborando ao sujeito um melhor desempenho na atividade e quando o mesmo reconhece uma ação criativa.

Autoras como Campbell, Scott-Kassner (apud LEVEK 2016) afirmam que a motivação extrínseca pode colaborar com o engajamento do aluno enquanto a motivação intrínseca é construída, observando através do ponto de vista que o objetivo do ensino é fazer com que o aluno perceba a importância de aprender e como isso pode causar satisfação.

## 2.2 A TEORIA DO FLUXO

Através das pesquisas realizadas por Martin Seligman (professor da Universidade de Pensilvânia) juntamente com outros estudiosos (incluindo Mihaly Csikszentmihalyi) surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX uma nova vertente na área da psicologia: a psicologia positiva, que tem como principal objetivo compreender os motivos que tornam a vida interessante. Para Reeve (apud STOCCHERO 2012, p.32), a psicologia positiva “trata de investigar as experiências positivas subjetivas (como contentamento, fluxo, perseverança, autodeterminação, criatividade e etc.) fundamentando-se em pesquisas empíricas que testam hipóteses e são baseadas em dados”.

Kamei (2010) aponta que Martin Seligman (1954) e Abraham Maslow (1998) sentiram a necessidade de mudar o foco das pesquisas que eram realizadas na área da psicologia, pois davam mais ênfase nos aspectos negativos da vida (falhas humanas, doenças mentais) do que nos positivos, defendendo então, pesquisas que estudassem o bem-estar social e psicológico.

Seguindo a linha da psicologia positiva surge a Teoria do Fluxo, desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi<sup>2</sup>, que trata a respeito da qualidade do engajamento do indivíduo em uma determinada tarefa. O estado do fluxo faz parte das experiências positivas e de pesquisas que trabalham com o bem-estar do ser humano. Não existe um consenso em relação ao termo original da palavra fluxo, sendo traduzida ora pelo termo fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) ou pelo *fluir* (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). O termo fluxo está relacionado com a quantidade de vezes que foi utilizado nas respostas dos participantes dentro das pesquisas realizadas por Csikszentmihalyi (1992) quando tinham que descrever como se sentiam em suas experiências ótimas.

De acordo com Csikszentmihalyi (1992), o estudo do fluxo não é apenas um tema acadêmico, pois inspirou a criação de currículos escolares, treinamentos realizados em empresas, modelos de produtos, em atividades de lazer e é aplicado na psicoterapia, na reabilitação de jovens, na organização de atividades para idosos e em terapias

---

<sup>2</sup> Mihaly Csikszentmihalyi nasceu em 29 de setembro de 1934, na cidade de Fiume (atual Rijeka, Croácia), uma cidade incorporada ao Reino da Hungria que foi ocupada e anexada pela Itália após a Primeira Guerra Mundial. Trabalhou como professor na Universidade de Chicago (1969-1999), onde realizou diversas pesquisas que serviram como suporte teórico para a construção da Teoria do Fluxo. As primeiras publicações sobre o *flow experience* foram em meados de 1975, através da publicação do livro *Beyond Boredom and Anxiety*.

ocupacionais. O termo foi considerado pertinente pelos pesquisadores da felicidade, por sociólogos e por antropólogos.

A Teoria do Fluxo surgiu em meados de 1970 como resultado das pesquisas realizadas por Csikszentmihalyi em sua tese de doutorado em Desenvolvimento Humano na Universidade de Chicago, que tinha como questão central a criatividade artística. Durante a pesquisa, o autor observou como os artistas trabalhavam e como desenvolviam suas pinturas. Ele notou que os artistas ficavam completamente envolvidos e concentrados enquanto estavam pintando ou esculpindo, esqueciam da fome, do tempo e das obrigações sociais (KAMEI, 2010).

Em suas investigações, Csikszentmihalyi (1999) aponta a motivação intrínseca (motivação que busca a realização pessoal, sem a necessidade de recompensas externas) como uma experiência que estava presente durante as atividades realizadas pelos indivíduos. Segundo Kamei (2010, p.49), “Csikszentmihalyi percebeu que esse comportamento não é incomum: as crianças dependem muito tempo de suas vidas brincando, e os adultos jogam baralho, xadrez, praticam esportes, tocam violão lêem livro, vão a festas, saem para dançar, tudo isso por nenhuma razão melhor exceto a de que essas atividades lhes são prazerosas ou satisfatórias”.

O fluxo é um estado em que o indivíduo está totalmente focado em uma atividade e encontra plena satisfação na mesma, entrando quase num estado de êxtase, tem a sensação que as horas passam rapidamente e que todos os problemas presentes no dia-a-dia pareçam não existir. Segundo Csikszentmihalyi (1999), o fluxo é relatado quando uma pessoa está realizando sua atividade favorita – jardinagem, ouvir música, jogar boliche, cozinhar uma boa refeição. Ocorre também quando o indivíduo está dirigindo, em uma conversa com amigos e durante o trabalho.

De acordo com Csikszentmihalyi (1992, 1999), a experiência do fluxo acontece através de algumas condições, quando o sujeito está completamente concentrado e imerso em uma atividade e não deixa espaço em sua consciência para conflitos, contradições e emoções. São situações em que a atenção do indivíduo está focada em alcançar metas pessoais e é capaz de organizar sua consciência para viver esse momento, gerando o que o autor denomina de experiências ótimas ou experiências do *fluir*. Contudo, para que o sujeito experimente o fluxo é necessário ocorrer um equilíbrio entre as habilidades presentes no indivíduo com os desafios propostos pela atividade.

Durante a experiência do fluxo a mente está empenhada para realizar uma atividade prazerosa). Csikszentmihalyi (1999, p.36) aponta que os momentos do *fluir* são

relatados pelos atletas como “atingir o auge”, místicos religiosos como estar em “êxtase”, artistas e músicos como “enlevo estético”. Os exemplos dados pelo autor acontecem em situações diferentes, mas quando alcançam o fluxo apresentam descrições similares da experiência ótima.

Outro fator apontado por Csikszentmihalyi (1999) que gera o estado do fluxo é a motivação intrínseca e os componentes afetivos da motivação, pois quando o indivíduo está motivado intrinsecamente (pelo próprio prazer e satisfação) e realiza a atividade sem interesse de recompensas externas ele desenvolve uma personalidade autotélica, ou seja, uma personalidade que se sente realizada pelo valor intrínseco e não pela busca de recompensas externas.

Através dos estudos e entrevistas coletadas durante suas pesquisas, Csikszentmihalyi identificou oito fatores de uma atividade que proporcionasse a experiência de fluxo, contudo, durante a experiência não é necessário que todas as dimensões estejam presentes. O autor chamou esses fatores de dimensões, elementos ou características do fluxo. No decorrer dos estudos, tais fatores foram divididos em diferentes modos, mas de certa forma inter-relacionadas, sendo que nas últimas pesquisas foram divididos em dois grupos: condições do fluxo e características do fluxo (VOELKL, ELLIS E WALKER; CSIKSZENTMIHALYI, apud Kamei, 2010).

As condições do fluxo são os ambientes e condições necessárias para que ocorra a experiência máxima. Nesse grupo, estão presentes duas dimensões: (1) equilíbrio entre as habilidades e os desafios e (2) metas claras e *feedback* imediato (KAMEI, 2010). A primeira delas está relacionada com o equilíbrio que deve haver entre as habilidades do sujeito com os desafios propostos pela tarefa. A segunda relata da importância das metas e objetivos serem sempre claros, bem como o *feedback* do desempenho do sujeito deve ser imediato.

A relação as características do fluxo dizem respeito sobre o que os indivíduos sentem durante a experiência, ou seja, é “a natureza vivencial do fluxo enquanto fenômeno” (KAMEI, 2010, p.64). Dentre elas, encontram-se cinco dimensões: (1) sensação de controle, (2) concentração profunda, (3) fusão ação-consciência, (4) distorção da experiência temporal, (5) perda da autoconsciência.

## 2.3 CONDIÇÕES PARA O FLUXO

As condições para o fluxo são caracterizadas por dois fatores que estão mais relacionados com as atividades do que com o próprio sujeito, ou seja, estão relacionadas com as características das atividades do fluxo. Csikszentmihalyi estabelece inicialmente três condições (Metas claras, *feedback* imediato e equilíbrio entre as habilidades e desafios) para o fluxo, contudo, a partir de 1993 o autor unificou os dois primeiros fatores em uma única condição. Nessa dissertação, será mantida a última descrição, sendo elas: o equilíbrio entre as habilidades e os desafios; e as metas claras e o *feedback* imediato.

### 2.3.1 Equilíbrio entre as habilidades e os desafios

Para que a experiência do fluxo ocorra é necessário que haja um equilíbrio entre as habilidades pessoais do indivíduo e os desafios presentes em uma determinada tarefa. Tais desafios são qualquer oportunidade para a ação que o sujeito é capaz de responder, ou seja, formar melodias, fazer uma composição, conseguir executar uma obra musical, fechar um negócio com êxito, ganhar a amizade de uma pessoa, são exemplos de desafios (KAMEI, 2010). Para Csikszentmihalyi (1999), o estado do fluxo ocorre quando o sujeito consegue superar um desafio que está equilibrado com suas habilidades. Para o autor,

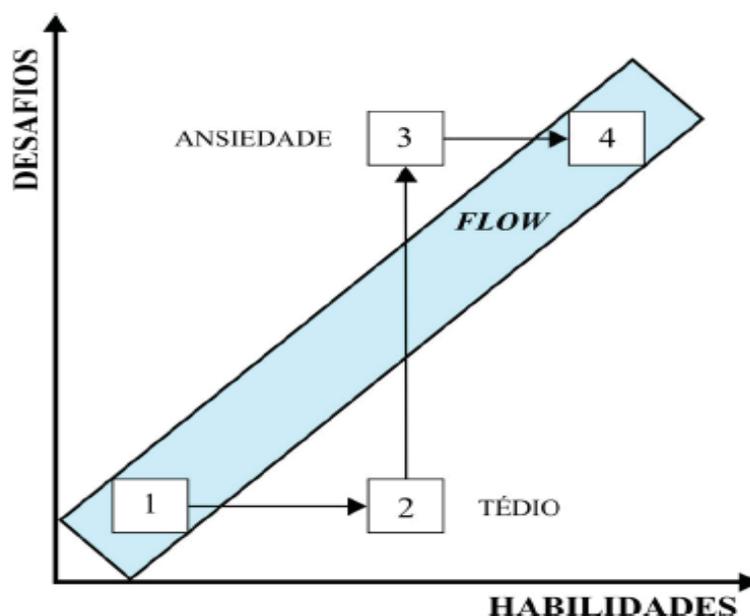
É essa característica dinâmica que explica por que as atividades que fluem levam ao crescimento e à descoberta. Não se pode gostar de fazer a mesma coisa, no mesmo nível durante muito tempo. Ficamos entediados ou frustrados; então, o desejo de nos sentirmos satisfeitos novamente nos leva a ampliar nossas aptidões, ou a descobrir novas oportunidades de utilizá-las. (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.114-115).

Quando as habilidades do sujeito estiverem envolvidas em superar um desafio proposto ele atingirá o estado do fluxo. Contudo, se os desafios forem muito altos o sujeito ficará frustrado, ansioso e preocupado. Porém se os desafios forem muito inferiores às habilidades do indivíduo o mesmo ficará relaxado e entediado. Se os desafios e as habilidades estiverem baixos, a pessoa se sentirá apatia. Mas se tanto as habilidades e os desafios forem altos e ocorra muito envolvimento do indivíduo com a atividade, a experiência do fluxo será vivida. Assim, “o alpinista o sentirá quando a montanha exigir toda a sua força, a cantora quando a canção exigir toda a extensão de sua capacidade vocal, o tecelão quando o desenho da tapeçaria é mais complexo do que qualquer coisa já

tentada antes, e o cirurgião quando a operação envolve novos procedimentos [...]” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.37).

De acordo com Custodero (2006), para que a experiência máxima se sustente é necessário que as habilidades do sujeito se desenvolvam para enfrentar novos desafios, assim como os desafios também precisam ser renovados para atrair habilidades com níveis mais acentuadas. Portanto, as habilidades e os desafios precisam ser elevadas para que estejam num mesmo nível. A figura 1 exemplifica como essa relação acontece: as habilidades ainda são baixas (1), mas em estão em processo de desenvolvimento através de desafios maiores. No ponto (2) as habilidades são maiores que os desafios propostos, gerando tédio no indivíduo. Da mesma forma, se os desafios forem mais altos que as habilidades, o sujeito sentirá ansiedade (3). Assim, para voltar a experiência do fluxo o sujeito terá que aumentar suas habilidades ou diminuir os desafios (4).

Figura 1 – Modelo de canais entre as habilidades e desafios



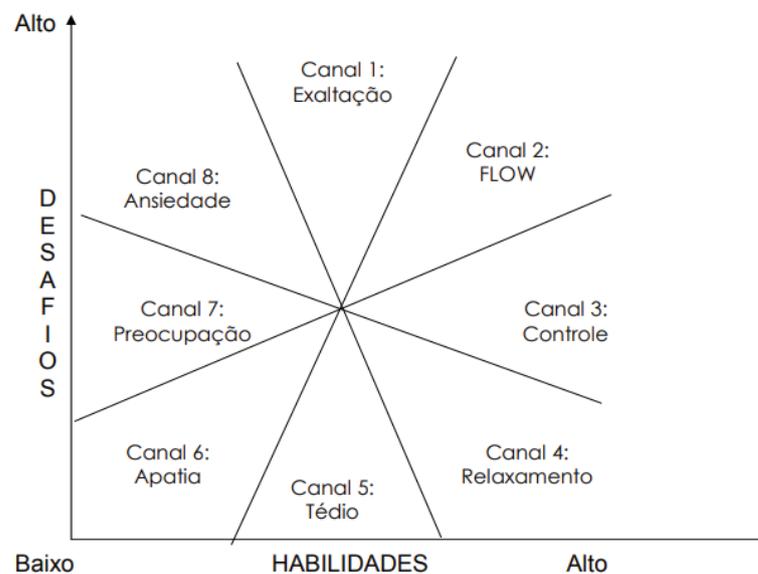
Fonte: KAMEI, 2010.

Massimini e Carli (1988) fizeram algumas contribuições importantes na Teoria do fluxo. Os autores realizaram um estudo em uma escola na Itália com 47 adolescentes, e descobriram que a experiência máxima acontecia quando as habilidades e os desafios estavam altos e em equilíbrio. O resultado do estudo realizado pelos autores citados acima, apontaram que os adolescentes tinham uma experiência positiva quando suas habilidades e os desafios propostos estivessem acima da média. Entretanto, se o sujeito

apresentasse suas habilidades abaixo da média, teria uma experiência de apatia, ou seja, se o mesmo não se desafiasse e se a atividade estivesse no limite de suas habilidades, o sentimento de apatia seria uma consequência.

A partir do modelo de desafios e habilidades de três canais desenvolvido por Csikszentmihalyi, os autores desenvolveram um outro modelo (ver FIGURA 2) com maior precisão em relação a experiência subjetiva, com oito canais, relacionando as habilidades e os desafios (KAMEI, 2010).

Figura 2 – Dimensões do fluxo



Fonte: Adaptado de Massimini e Carli (1988) e Csikszentmihalyi (2004) por Kamei (2010)

Massimini e Carli (apud KAMEI, 2010) descreveram os canais da seguinte maneira:

Tabela 1- Canais de relação entre as habilidades e os desafios

<b>Canal 1 – Exaltação</b>	Desafios altos e habilidades moderadas
<b>Canal 2 – Fluxo</b>	Desafios altos e habilidades altas
<b>Canal 3 – Controle</b>	Desafios moderados e habilidades altas
<b>Canal 4 – Relaxamento</b>	Desafios baixos e habilidades altas
<b>Canal 5 – Tédio</b>	Desafios baixos e habilidades moderadas
<b>Canal 6 – Apatia</b>	Desafios baixos e habilidades baixas

<b>Canal 7 – Preocupação</b>	Desafios moderados e habilidades baixas
<b>Canal 8 – Ansiedade</b>	Desafios altos e habilidades baixas

No canal 1 (exaltação) os desafios são altos e as habilidades são moderadas, portanto, como a qualidade do envolvimento do indivíduo é a segunda mais positiva, estando abaixo somente do canal de fluxo. É caracterizado pelo envolvimento cognitivo, satisfação, motivação e entusiasmo. O canal 2 (fluxo) é o canal do estado do fluxo, sendo este o canal mais positivo entre os oito canais. Nesse caso, as habilidades e os desafios são altos, causando concentração, controle, sujeitos felizes, criativos, envolvidos e motivados.

O canal 3 (controle) é caracterizado pelos desafios moderados e por habilidades altas. Como as habilidades são mais altas, as características aqui são de sensação de controle e relaxamento. O canal 4 (relaxamento) possui as habilidades altas e os desafios baixos, e gera uma experiência mais passiva do indivíduo com a atividade. No canal 5 (tédio) os desafios são baixos e as habilidades são moderadas. Nesse canal, a experiência se torna negativa, pois as variáveis estão abaixo da média, gerando baixa concentração, criatividade, satisfação do sujeito.

No canal 6 (apatia) tanto as habilidades quanto os desafios são baixos, sendo este o canal mais negativo de todos os demais. As características apresentadas aqui são, baixa satisfação e concentração, tristeza e desmotivação. No canal 7 (preocupação), as habilidades são baixas e os desafios são médios, sendo o segundo canal negativo. Contudo, a concentração e o envolvimento do sujeito são maiores do que no canal 6. Se o sujeito conseguir aumentar suas habilidades, poderá alcançar o controle, caso contrário, sentirá apatia. Por fim, o canal 8 (ansiedade) é caracterizado pelas habilidades baixas e desafios altos, o sujeito sente dificuldade de se concentrar e de ter o controle da situação, causando ansiedade.

### 2.3.2 Metas claras e *feedback* imediato

Segundo Csikszentmihalyi (1992), o motivo para o qual é possível alcançar um total envolvimento numa atividade que flui é pelas metas serem claras e o retorno imediato, mas não somente a meta final, é necessário que o sujeito saiba o que é preciso fazer momento a momento. Por exemplo, um jogador de tênis sabe que tem que devolver a bola para a quadra do adversário. O enxadrista sabe que sua meta final é dar um xeque-

mate no rei adversário, mas o que o faz ficar concentrado não é a jogada final, mas em como conquistar uma posição estratégica com cada movimento. Se o enxadrista se concentrar apenas na jogada final, pode acabar não conseguindo responder as jogadas do adversário.

Portanto, o *feedback* deve ser imediato, pois cada ação do indivíduo deixa claro como está seu desenvolvimento na atividade e se o seu desempenho está cada vez mais perto de atingir a meta final, por exemplo, em cada jogada do enxadrista, ele saberá se realizou uma boa jogada e se está perto de dar o xeque-mate. Assim como o jogador de tênis saberá em cada saque se fez uma boa jogada ou não.

Segundo Csikszentmihalyi (apud KAMEI, 2010), a maioria dos jogos, apresentações artísticas e cerimônias religiosas possuem metas bem definidas, fazendo com que os participantes saibam a respeito das suas ações a todo momento. Entretanto, existem atividades do cotidiano, escola ou trabalho que o sujeito muitas vezes não tem uma meta muito definida e levam mais tempo para receber um retorno do seu desempenho. Por exemplo, um compositor sabe que deseja escrever uma obra musical, mas pode ter suas metas muito vagas. Para Csikszentmihalyi (1992, p.88), “em algumas atividades criativas, nas quais as metas não são estipuladas previamente com clareza, a pessoa precisa desenvolver uma firme noção pessoal do que pretende fazer”.

Contudo, existem atividades que são especialmente recompensadoras, pois o sujeito sabe o que precisa fazer em cada etapa do processo, além de obter um *feedback* imediato durante todo o processo e saber o andamento do seu desempenho. Segundo Custodero (2006), o retorno musical colabora com a execução exata e permite as transformações pensadas no material musical.

Csikszentmihalyi (2004) afirma que é provável que para gerar e manter a experiência do fluxo a atividade deve fornecer o *feedback* imediato ao sujeito, ao invés de receber um retorno dos colegas e professores. Existem também aquelas pessoas que não precisam necessariamente da opinião externa para ver o seu desempenho, pois conseguiram desenvolver um *feedback* interno. “A capacidade de proporcionar um *feedback* objetivo a si mesmo é, na verdade, o sinal que distingue o *expert*”. (CSIKSZENTMIHALYI, 2004).

## 2.4 CARACTERÍSTICAS DO FLUXO

De acordo com Csikszentmihalyi (1992), as características do fluxo se referem aos cinco pontos que podem ocorrer durante a experiência máxima, nas quais são independentes, mas inter-relacionadas entre si, podendo se manifestar em maior ou menor grau em cada indivíduo. Segundo o autor, o resultado das suas pesquisas apontou que mesmo com atividades diferentes entre os participantes como aspectos referentes à cultura, classe social, idade e gênero, a satisfação descrita pelos sujeitos foi relatada de maneira muito semelhante.

Tais características são: sensação de controle, concentração na atividade, fusão ação-consciência, distorção da experiência temporal, perda da autoconsciência e experiência autotélica.

### 2.4.1 Sensação de controle

Nessa dimensão o indivíduo tem a sensação de estar no controle das suas ações, ou seja, ele consegue exercer o controle de tudo o que acontece ao redor da atividade que está realizando e em situações difíceis. Segundo Kamei (2010), tal dimensão tem mais relação com a habilidade que o sujeito tem de controlar o próprio desempenho do que com o cenário que a atividade se desenvolve. Em atividades cujas metas são claras a possibilidade do indivíduo ter controle da situação é grande, assim como há uma probabilidade do mesmo conseguir desenvolver suas habilidades para enfrentar seus desafios.

Entretanto, durante o estado do fluxo, o sujeito não está no total controle da situação, isso significaria que os desafios estariam mais baixos que as habilidades e a intensidade da experiência durante atividade decairiam. De acordo com Csikszentmihalyi (1993), o sujeito sabe que é possível ter o controle da situação, mas, o que acontece é a possibilidade de controle e não a realidade do controle. Por exemplo, uma bailarina pode cair e se machucar, o enxadrista e o tenista podem perder um jogo, o alpinista quando está em uma parede rochosa, a centenas de metros do chão, não está no controle total da situação, mas sabe que se ficar concentrado, a probabilidade de alcançar seu objetivo final é alta (KAMEI, 2010). Segundo o autor,

O que traz satisfação às pessoas não é a sensação de estar no controle, mas a sensação de exercê-lo em situações difíceis. Não é possível experimentar uma sensação de controle a menos que estejamos dispostos a desistir da segurança de rotinas protetoras. Só quando está em jogo um resultado incerto, no qual podemos interferir, é que podemos de fato saber se estamos no controle. (CSIKSZENTMIHALYI, 1993, p.95)

#### 2.4.2 Concentração na atividade

A concentração na tarefa realizada é uma das dimensões citadas com mais frequência por indivíduos que relataram ter vivido a experiência máxima. Essa é uma importante característica presente nas atividades do *flow*, pois exige total concentração da atenção na atividade realizada, não deixando espaço na consciência para nenhuma informação irrelevante. Por exemplo, se um músico começa a pensar em outra coisa enquanto estiver tocando um trecho difícil de uma música, ele poderá errar uma nota. Um jogador de tênis e um xadrista provavelmente cometerão erros e poderão até mesmo perder o jogo.

Araújo, baseada nas orientações de Csikszentmihalyi (1999) explica que,

(...) para ordenar e executar as operações mentais de forma intensa (ou profunda) o sujeito tem a necessidade de concentrar sua atenção (...) sem um foco definido a consciência se encontra normalmente num estado de caos, ou seja, a desordem de informação é uma condição normal da mente, na qual surgem os pensamentos aleatórios, sem sequência lógica, dispersos. A concentração, portanto, exige um esforço do sujeito, uma espécie de controle sobre a vida psíquica (ARAÚJO, 2008, p.48)

Segundo Kamei (2010), na vida cotidiana, raramente a concentração do sujeito está totalmente focada para realizar uma tarefa, porém em atividades que os desafios são altos para empenhar as habilidades o grau de concentração é muito maior, não deixando espaço na consciência para qualquer outro pensamento. Se o indivíduo estiver com atenção apenas na atividade, ele ficará muito concentrado e envolvido, assim, a atividade se torna espontânea, quase automática, o sujeito não precisa mais pensar como fazer, ele apenas faz.

Para o mesmo autor (2010), essa característica é muitas vezes confundida como falta de controle, pois ao mesmo tempo que o sujeito controla seus pensamentos, ele sente que não precisa fazer esforço para que a atividade aconteça, fazendo com que elas simplesmente fluam. Segundo a fala de um pianista e compositor (CSIKSZENTMIHALYI, apud KAMEI, 2010, p.72), “é quando minha mão se movimenta sem qualquer comando, e eu aparentemente nada tenho a ver com o que está

acontecendo. Fico apenas ali sentado, observando num estado de reverência e encantamento. E [a música] simplesmente flui por conta própria”.

Segundo um jogador de basquete, “os caras da minha idade pensam muito..., mas quando você está jogando basquetebol, é só o jogo que existe na sua mente” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.92). Uma bailarina declarou que, “tenho a sensação de que não vivo em nenhum outro lugar (...). Se estou preocupada com alguma coisa, eu esqueço assim que entro no estúdio” (1992, p.92).

#### 2.4.3 Fusão ação-consciência

Na dimensão da fusão ação-consciência, o sujeito está muito concentrado e envolvido com a atividade de forma que não existe o dualismo entre a ação e o ator. O sujeito não percebe mais o seu “eu” diante a atividade que está realizando, pois, toda sua atenção está concentrada em estímulos e informações oferecidas pela atividade. Sendo assim, acontece um dos aspectos mais universais do fluxo, o sujeito fica tão envolvido na atividade que a mesma passa a se tornar espontânea e quase automática (CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

Quando a consciência é dividida e a pessoa começa a perceber a atividade que está realizando como algo de fora, o fluxo é interrompido. Csikszentmihalyi (1993) descreveu o relato de uma bailarina: “a concentração é muito completa. A mente não divaga, não penso em outra coisa; há um envolvimento total naquilo que faço... A energia flui muito suavemente. Sinto-me relaxada, à vontade e cheia de energia” (Ibid, p.85). O enxadrista descreveu que “a concentração é como respirar – você nunca pensa nela. O teto pode desabar em se não o atingir, você não perceberá” (Ibid, p.85).

#### 2.4.4 Distorção da experiência temporal

Outra característica do fluxo que é muito mencionada pelos indivíduos é a distorção da experiência temporal. Durante a atividade do fluxo, ocorre uma alteração da percepção da duração do tempo, ou seja, muitas vezes o tempo parece acelerar, diminuir ou até mesmo parar. Segundo Csikszentmihalyi (1992), a duração objetiva das horas medidas em relação aos acontecimentos externos do dia a dia, torna-se irrelevante diante do tempo da atividade de fluxo. As horas parecem passar como se fossem minutos e os minutos podem se estender como se fosse horas.

A maioria das pessoas relatam que o tempo parece passar muito mais rápido do que o normal, “um cirurgião relatou que uma cirurgia que durou 2 horas, pareceu a ele ter sido realizada em apenas 15 minutos” (CSIKSZENTMIHALYI, apud KAMEI, 2010, p.74). Entretanto, algumas relatam o contrário: o tempo parece expandir ao invés de acelerar. “Um campeão olímpico de corrida de 100 metros rasos relatou que os 9,8 segundos de corrida pareciam durar uma eternidade” (Ibid).

Há casos que acontecem as duas coisas, a pessoa tem a sensação que o tempo passa mais rápido e mais lento ao mesmo tempo. Os bailarinos entrevistados por Csikszentmihalyi (1992), relataram que uma pirueta difícil, que demora menos de um segundo para ser realizada, parece ter se prolongado em vários minutos. Mas, depois de acabar a atividade as horas pareceram ter passado em minutos. Segundo o autor, durante a experiência do fluxo a noção de tempo tem pouca relação com a sua passagem como é medida pela convenção tradicional do relógio.

Não está claro se essa dimensão do *fluir* é apenas um epifenômeno – um subproduto da intensa concentração exigida pela realização da atividade imediata -, ou se é algo que contribui por si só para a qualidade positiva da experiência. Embora pareça provável que a perda da noção de tempo não seja um dos principais elementos da satisfação, liberta-se da sua tirania aumenta o prazer que sentimos durante um estado de completo envolvimento (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.103).

#### 2.4.5 Perda da autoconsciência

Csikszentmihalyi (1993) descreve que quando o sujeito está totalmente imerso na experiência do fluxo, não há espaço na sua consciência para qualquer informação além da atividade. O sujeito não leva em consideração seu passado, futuro ou outro pensamento que seja irrelevante, além de deixar de lado suas identidades sociais como, nome, título, profissão, status que ocupa na sociedade e papel social. A perda da autoconsciência é como se a consciência da pessoa estivesse temporariamente suspensa, embora se torne mais consciente de suas ações quando está em fluxo.

A perda da autoconsciência pode conduzir a auto-transcendência, ou seja, o sujeito tem a sensação que seus limites foram ampliados e sente uma união com o ambiente. Kamei (2010) aponta alguns relatos (coletados por Csikszentmihalyi) de sentimentos de autotranscendência:

o pianista sente que ele e o piano são um só; o alpinista se sente fundido com a pedra e a montanha; e o marinheiro se sente em união com o barco, o mar e os ventos; o cirurgião sente que ele e toda a sua equipe funcionam como se fossem um único organismo; um dançarino se sente em união com a parceira, com o palco, com espaço, com o ritmo e com a música. (Ibid, p.76).

Há um componente que fica constantemente no pensamento das pessoas, mas quando o sujeito entra nessa dimensão do fluir o mesmo pode desaparecer da consciência: o *self*. Csikszentmihalyi (1993), descreve o *self* como o “eu” e como o principal elemento da consciência que nunca está longe do foco da atenção. Segundo ele, o *self* existe apenas na consciência de cada pessoa e não é um elemento comum de informação, mas contém todas as informações que passam na consciência: lembranças, ações, desejos, prazeres e dores. Contudo, “a perda da autoconsciência não implica a perda do *self*, e, por certo, nenhuma perda da consciência; implica, ao contrário, apenas uma perda da consciência do *self*” (Ibid, p.100).

Segundo Kamei (2010), Csikszentmihalyi não padronizou um termo específico para essa dimensão do fluxo e a descreveu de diferentes maneiras: não consciência de si mesmo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988b), perda da auto-consciência e perda da consciência do *self* (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), Perda da auto-consciência, transcendência das fronteiras do ego, sensação de crescimento e de ser parte de uma identidade maior (CSIKSZENTMIHALYI, 1993).

Para Custodero (2006), o fazer musical é uma atividade que pode levar o indivíduo a ter uma experiência transcendente. O sujeito fica completamente engajado na atividade e tem a tendência de se esquecer dele mesmo. Segundo a autora, “a consciência das sensações físicas fica adormecida; isto é evidenciado pelo número de executantes que frequentemente tocam apesar de estarem sentindo grandes dores, e de ser um uso social da música acompanhar tarefas fisicamente árduas como o exercício físico” (Ibid, p.388).

#### 2.4.5 Experiência autotélica

Segundo Csikszentmihalyi (1992), o termo autotélico tem origem de duas palavras gregas, *auto* que significa por si mesmo, e *telos* que significa finalidade. O significado de autotélico tem relação com uma atividade autossuficiente, ou seja, sem a busca por um objetivo externo ou por recompensas, mas apenas pelo benefício da própria atividade que é intrinsecamente compensadora, envolvente e gratificante. Essa

experiência intensa e valorosa está vinculada com as atitudes criativas do sujeito (SILVA, apud ARAÚJO, 2008).

A atividade realizada pode se tornar autotélica quando a maioria das dimensões do fluxo estão presentes. A experiência sentida é tão agradável que o sujeito não necessita de recompensa extrínseca e faz de tudo para ter novamente essa experiência, por exemplo, “o alpinista não escala a montanha porque quer chegar ao topo, mas porque o ato de escalar lhe traz grande satisfação. A justificativa para escalar é a própria escalada, assim como, para o poeta, a justificativa para escrever é simplesmente escrever (KAMEI, 2010, p.77).

De acordo com Csikszentmihalyi (1999), a personalidade autotélica pode ser alcançada quando o indivíduo consegue enfrentar a vida com grande envolvimento e entusiasmo. Se um jogador de xadrez jogar em busca de apreciar o jogo, a experiência que o mesmo atingiria seria autotélica, mas se jogasse em busca de um motivo externo (dinheiro ou apenas para alcançar um nível de competição), seria um jogo exotélico, ou seja, o sujeito estaria motivado por uma meta externa.

Uma pessoa autotélica precisa de poucos bens materiais e pouco entretenimento, conforto, poder ou fama, porque o que ela faz já é gratificante. Como essas pessoas experimentam o fluxo no trabalho, na vida familiar, quando interagem com os outros, quando comem e até mesmo sozinhas e sem nada para fazer, são menos dependentes das recompensas externas que mantêm os outros motivados a prosseguir com uma vida composta de rotinas tediosas e sem significado. Elas são mais autônomas e independentes, porque não podem ser tão facilmente manipuladas com ameaças ou recompensas externas. Ao mesmo tempo, se envolvem mais com tudo a seu redor, porque estão totalmente imersas com tudo a seu redor [...] (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.115).

A maior parte das atividades realizadas pelas pessoas não é exclusivamente autotélica e nem exotélica, mas uma combinação de ambas. Um exemplo relatado por Csikszentmihalyi (1992) é: um cirurgião, que muitas vezes começa sua carreira em busca de prestígio social, dinheiro, ajudar pessoas – expectativas exotélicas – e depois de um certo tempo, começam a sentir prazer e satisfação com seu trabalho, assim, a cirurgia passa a ser na maioria das vezes, autotélica.

Para Kamei (2010), apesar do prestígio social ou remuneração, a atividade realizada pelo sujeito pode se tornar recompensadora por si mesma. A gratificação que a atividade traz quando o sujeito tem a experiência autotélica é: a experiência vale a cima de tudo pela satisfação de enfrentar os desafios, ter *feedback* imediato do desempenho,

saber que pode ter o controle da situação, ter concentração, esquecer dos problemas e ter a sensação da distorção do tempo.

## 2.5 CONSEQUÊNCIAS DO FLUXO

Csikszentmihalyi (1992) descreve outras duas dimensões do fluxo que considera como as consequências da experiência máxima: crescimento pessoal e fortalecimento da autoestima. Tais consequências são geradas após as experiências do fluxo, que levam o crescimento do sujeito. Para o autor, o sujeito sente vontade de vivenciar novamente as atividades que geraram satisfação pelo seu próprio desempenho e por conseguir ampliar suas habilidades. A atividade do fluxo não proporciona ao indivíduo apenas benefícios momentâneos, mas também duradouros (KAMEI, 2010).

Depois da atividade do fluir, a organização do *self* fica mais complexa do que antes, fazendo com o mesmo cresça cada vez mais. O resultado desse processo psicológico é chamado pelo autor de: diferenciação e integração. A diferenciação é um sentimento de individualidade, ou seja, distingue o sujeito das outras pessoas. A integração é uma característica oposta, sendo a união do sujeito com as demais pessoas, ideias e elementos exteriores ao *self*.

Quando o sujeito se envolve em atividades que geram a experiência máxima, além de integrar o *self*, exerce características como, concentração, emoção, metas e mantém a consciência organizada. De acordo com Csikszentmihalyi (1992), “quando cessa a sensação de fluir, nos sentimos mais integrados do que antes, não apenas interiormente, mas também no que se refere às outras pessoas e ao mundo em geral” (Ibid., p.69).

Segundo Pfitzenreuter (2013), “o aumento da autoestima, a redução do estresse e o desenvolvimento da criatividade movida por uma grande fruição de energia psíquica também são considerados consequências do envolvimento com experiências de fluxo” (Ibid., p.90). Tal dimensão, foi estudada inicialmente em 1985 pela pesquisadora Anne Wells, da Universidade de Chicago. Em sua tese de doutorado, a autora tinha o objetivo de investigar e associar entre a experiência máxima e a autoestima das pessoas. Segundo Kamei (2010), até o momento, essa relação ainda não havia sido investigada. A mesma concluiu que as pessoas que entram em fluxo apresentam com mais frequência uma maior autoestima.

Desde então, Csikszentmihalyi passou a considerar essa dimensão em sua teoria, mas não como característica e sim como uma consequência, pois “durante a experiência de fluxo, a autoconsciência do sujeito fica temporariamente suspensa, o que conduz a uma suspensão também da autoestima, uma vez que o indivíduo simplesmente não pensa sobre si mesmo” (KAMEI, 2010, p.82). Sendo assim, após a experiência máxima os indivíduos apresentam-se melhor e vivem acima de suas expectativas e das expectativas das outras pessoas.

A emoção, definida como “estado interior da consciência” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p.29) é um outro elemento relacionado com o estado do fluxo. Segundo o mesmo autor, a emoção é um elemento subjetivo da consciência, já que apenas o indivíduo pode relatar o seu próprio sentimento (amor, vergonha, medo ou felicidade). Mas, o autor aponta que apesar de ser subjetiva a emoção também é o conteúdo mais objetivo da mente, pois as sensações físicas que experimentamos no dia a dia são mais reais para nós do que quando são observadas no mundo exterior.

As emoções auxiliam o sujeito durante a escolha do que é bom ou não para o mesmo e podem ser positivas e atraentes ou negativa e repulsiva. A felicidade, força ou alerta são emoções positivas e estados de “negaentropia psíquica”, ou seja, a energia psíquica do sujeito pode fluir livremente para qualquer tipo de pensamento e atividade que ele tiver que realizar. Para Csikszentmihalyi (1999), “tudo o que fazemos tem como meta final experimentar a felicidade” (p.26). A felicidade é uma característica pessoal e um sentimento relatado pela maioria das pessoas. Contudo, é um sentimento que pode ser afetado e influenciado com escolhas tomadas pelo sujeito. Em situações em que o indivíduo se sente ativo, forte, alegre e com boa sociabilidade tem uma maior probabilidade de estar feliz. Para Csikszentmihalyi (1999), a maioria das pessoas aponta ser mais alegre e sociável quando está com outras pessoas. Em relação as emoções negativas como, tristeza, ansiedade e medo, geram a “entropia psíquica”, ou seja, o indivíduo não consegue manter a atenção de modo eficaz para lidar com atividades externas.

## 2.6 TEORIA DO FLUXO E MÚSICA

Pesquisadores das áreas da Educação Musical e Psicologia da Música têm realizado estudos relacionando suas áreas de atuação com aspectos presentes na Teoria do Fluxo. Contudo, no Brasil a literatura sobre o tema ainda é escassa. Pesquisa foram

realizadas por: Custodero (2006), Addressi e Pachet (2007), Araújo (2008, 2013), Araújo e Pickler (2008), Araújo (2012), Araújo e Andrade (2011, 2013), Zabroki e Araújo (2015), Stocchero (2012), Stocchero e Araújo (2013), Zabroki (2015), Lessa (2015) e Araújo, Campos e Banzoli (2016).

Araújo e Pickler (2008) investigaram os processos motivacionais presentes na prática musical de estudantes universitários como elemento que favorece a experiência do fluxo. O estudo foi conduzido por meio de um *survey* (estudo de levantamento) com estudantes da Universidade Federal do Paraná. Os resultados apontaram que mesmo alguns estudantes não tendo demonstrado vivenciar o estado do fluxo em suas práticas musicais, a maioria indicou fatores que estão presentes durante o fluxo, como perda da noção temporal, bem estar e superar desafios propostos. Tal estudo destacou que os fatores intrínsecos e extrínsecos (apoio familiar e interesse) são elementos importantes para a motivação, além de verificar a relação entre a prática no estudo do instrumento e a experiência que os estudantes vivenciam.

Stocchero (2012) teve como tema em sua pesquisa a motivação na Educação Musical e teve como objetivo investigar as relações entre as atividades musicais e o envolvimento dos alunos, tendo como fundamentação teórica a Teoria do Fluxo. A autora usou como procedimento metodológico um estudo quase-experimental. A coleta de dados foi realizada com 12 crianças entre 8 e 9 anos de idade, matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Curitiba/PR. Foram aplicadas 5 aulas, com atividades que abordavam a apreciação, execução e composição musical, cujo objetivo era observar o comportamento motivado dos alunos durante as atividades. Os dados foram analisados pela pesquisadora e através da avaliação de 3 juízes externos. A autora concluiu que em relação ao objetivo geral da pesquisa não é apenas o tipo de atividade que proporciona os indicadores do fluxo, mas também a forma como as mesmas são expostas ao grupo. Todas as atividades de apreciação, execução e composição são importantes para o desenvolvimento musical das crianças, mas para cada uma delas é necessário um preparo específico. A autora aponta que nas atividades coletivas de composição (onde a estrutura de jogo foi utilizada) ocorreram momentos da experiência do fluxo e de situações próximas a ele, como controle e exaltação.

Araújo e Andrade (2013) investigaram a motivação e os elementos da teoria do fluxo na prática musical de 35 estudantes com idade entre 12 a 18 anos por meio da aplicação de um questionário nas aulas de teoria musical. As autoras concluíram que: (a) os estudantes demonstraram em suas práticas musicais elementos que geram o estado do

fluxo, como concentração, emoção e metas em diferentes níveis; (b) o repertório é uma forma para motivar os alunos; a maioria dos estudantes procurava organizar o tempo de estudo; (c) a “perda da noção de tempo” não foi um elemento que apontou um nível elevado de envolvimento entre os alunos.

Zabroki (2015), verificou a motivação de adolescentes para o estudo e a prática do violão, com base na Teoria do Fluxo. A metodologia utilizada foi um estudo de levantamento (*survey*) e aplicação de um questionário. Participaram da pesquisa 34 adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, que estudavam violão em escolas de música na cidade de Curitiba/PR. Os resultados apontaram a motivação intrínseca como fator principal para a prática e aprendizado do violão pelos participantes. Foi possível constatar também a presença de elementos do fluxo durante as atividades de estudo no violão. A maioria dos participantes alegou sentir satisfação com mais frequência em momentos específicos do estudo no dia-a-dia, nos quais as metas, objetivos e prática estavam estabelecidos com clareza. Já nas questões que envolviam atividades mais complexas, estratégias e metas mais detalhadas, a motivação e a satisfação obtiveram menor concordância entre os participantes.

Lessa (2015) investigou a aprendizagem musical e a motivação dos participantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta através do método O Passo, com ênfase na Teoria do fluxo. O bloco surgiu em 2010 no Rio de Janeiro e utiliza desde o início o método O passo para o ensino e aprendizagem de ritmos musicais. O grupo é composto por aproximadamente 150 integrantes com idades variadas, nos quais alguns integrantes participam da banda (guitarra, baixo, cavaquinho, sopros e vocais) e outros atuam na bateria (surdos, caixas, repiques, tamborins, agogôs e pandeirolas). A proposta do grupo é misturar as músicas dos Beatles com ritmos brasileiros. Para realização do estudo a pesquisadora utilizou o estudo de caso e a coleta foi através de observações dos ensaios, questionários com os participantes e entrevistas realizadas com os diretores musicais. Os dados foram analisados e discutidos por meio das seguintes categorias: (1) caracterização dos participantes; (2) repertório; (3) motivação; (4) concentração e engajamento; (5) desafios e habilidades; (6) emoção e satisfação. Os resultados apontaram a presença de alguns elementos da experiência do fluxo durante a prática musical da bateria: (a) níveis elevados de concentração e engajamento; (b) perda da noção de tempo; (c) motivação intrínseca; (d) presença de desafio; (e) sentimentos positivos (prazer/alegria). Foi destacado também como fator motivacional o repertório e as amizades entre os integrantes.

Araújo, Campos e Banzoli (2016), realizaram um estudo sobre a prática musical de crianças em dois contextos de investigação, o primeiro em aulas de musicalização infantil e o segundo em aula de instrumento. Participaram desse estudo 48 crianças. A coleta de dados foi realizada através de um estudo de levantamento (*survey*), com um questionário que buscou levantar dados sobre cinco indicadores do fluxo: (1) Motivação; (2) Concentração; (3) Sentimento de competência/autoconfiança; (4) Metas claras; e (5) Satisfação/alegria. As autoras concluíram que nos contextos investigados, as aulas de musicalização eram mais motivadoras que o contexto das aulas de instrumento, e consequentemente geravam maiores índices dos elementos do fluxo.

Custodero desenvolveu em suas pesquisas uma metodologia para observação das ocorrências do fluxo, fazendo a relação com o aprendizado e desenvolvimento musical. Em um de seus estudos, Custodero (2006), enfatiza o papel do professor como colaborar do processo de ensino e aprendizagem e aponta três importantes fatores para a condução musical: (1) Estimular e reconhecer a autonomia dos alunos; (2) Ter metas claras e desafios equilibrados com as habilidades dos alunos; (3) Envolver as crianças com as atividades musicais prazerosas e motivadoras. De acordo com a autora, “a natureza coletiva da sala de aula tem uma relevância particular para o aprendizado musical: a autenticidade de cada desafio é definida parcialmente pelo reconhecimento das outras pessoas [...]” (Ibid., p. 390). Aponta também que os conteúdos passados pelos professores durante as aulas são muito significativos, pois as atividades que geram prazer e motivação aos alunos levam os mesmos a valorizar o conteúdo musical aprendido.

Em uma pesquisa internacional, Addessi e Pachet (2007) investigaram o uso do Sistema Musical Interativo–Reflexivo com crianças entre 3 a 5 anos, através do *Continuador*, que é um “sistema específico capaz de produzir música de maneira parecida a um ser humano que toca um teclado, como uma espécie de espelho sonoro” (ADDESSI e PACHET, 2007, p. 61). Através do *Continuador*, as crianças aprendem alguns processos musicais, como a improvisação, ocorrendo uma interação do executante e a máquina. A pesquisa foi realizada com sessões diárias, durante três dias seguidos, em uma escola de educação infantil em Bologna, Itália.

Foram propostas as crianças às seguintes tarefas: tocar o teclado sem o uso do *Continuador*; tocar o teclado com o uso do *Continuador*; tocar o teclado com outra criança sem o *Continuador*; e tocar o teclado juntamente com outra criança com o *Continuador*. Após a análise de dados, foram apontados os seguintes resultados: observaram-se vários modos de exploração, excitação, interação, atenção e concentração;

as crianças ficaram atentas em suas produções musicais; aprenderam algumas regras do sistema e conseguiram transmitir as outras crianças; através do *Continuador* as crianças obtiveram a experiência do fluxo.

### 3. CRIATIVIDADE

#### 3.1 DEFINIÇÕES E PESQUISAS SOBRE CRIATIVIDADE

No meio científico, a criatividade começou a ser foco das pesquisas principalmente a partir da década de 50 do século XX. Guilford (apud ALENCAR e FLEITH, 2003) aponta que os pesquisadores quase não realizavam estudos na área de criatividade e destacou sobre a necessidade do surgimento de novas pesquisas abordando os diferentes aspectos da criatividade. Contudo, cabe ressaltar que a criatividade é um tema presente nas discussões de filósofos desde o tempo de Platão, na qual se acreditava em uma inspiração divina que estimulava o sujeito no ato da criação (WECHSLER, 1993). Na Grécia antiga as pessoas acreditavam que a criação era um dom concedido apenas a algumas pessoas. Sendo assim, “quando um dançarino começava a dançar de uma maneira original, criativa, plena, dizia-se que ele transcendia a própria condição humana” (ALENCAR, BRAGA e MARINHO, 2016, p.24).

Entre as décadas de 1950 a 1960 houve um aumento de pesquisas sobre criatividade, com objetivo de verificar o pensamento criativo e a relação da personalidade do sujeito com a criatividade. O principal interesse das pesquisas desse período era traçar o perfil do sujeito criativo e desenvolver instrumentos que pudessem colaborar a identificá-lo (BARRON; GUILFORD; MACKINNON, apud, ALENCAR e FLEITH, 2003).

Nas décadas de 1960 a 1970 os pesquisadores começaram a fazer críticas as práticas educativas, vistas como conservadoras e muitas vezes inibidoras do processo criativo. Os estudos investigavam diferentes estratégias para desenvolver a criatividade dos sujeitos (FLEITH, 2001) e apontavam que todo indivíduo tem um potencial criativo que deve ser cultivado, principalmente no contexto escolar, ou seja, todo ser humano é capaz de criar.

O objetivo dos estudos até os anos 70 era descrever o perfil do indivíduo criativo, bem como o aprimoramento de técnicas que desenvolvesse a criatividade. Com o decorrer dos anos, as pesquisas passaram a observar a criatividade sob as influências de fatores sociais, culturais e históricos (ALENCAR e FLEITH, 2003). Entre 1970 e 1980 o interesse das pesquisas foi a investigação dos processos cognitivos e a influência do contexto social. As pesquisas buscavam investigar o processo do ato criativo e de qual maneira o contexto social interferia nesse processo. Sendo assim, as teorias de

criatividade comecem a ser desenvolvidas por Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner, 1994.

De acordo com Wechsler (1993), a origem da palavra criatividade vem do termo latim *creare* = fazer, e o termo grego *krainen* = realizar. Para a autora, essas definições “demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar criativamente” (1993, p.2). Segundo Beineke (2009), a criatividade é vista em diferentes perspectivas, tanto no meio científico quanto no senso comum. Para esta autora, é no senso comum que surgem algumas ideias equivocadas sobre criatividade como, por exemplo, considerar a criatividade como um dom divino, que prevalece apenas a um grupo de pessoas; sugerir que a criatividade se manifesta apenas em atividades artísticas; que o indivíduo é criativo ou não é criativo, sem a existência de um meio termo ou da existência de diferentes graus de criatividade; acreditar que a criatividade surge como um toque de mágica; ou mesmo considerar que indivíduos muito criativos são, muitas vezes, desajustados.

Assim, na busca por uma melhor compreensão sobre a criatividade, muitos pesquisadores a definiram como um processo de criar algo original, como música, teatro, dança, uma nova história, inovações tecnológicas e etc. O termo criar é definido como “dar existência a, originar, inventar” (FIGUEIREDO, 1913, p.546). Segundo Lubart (2007), a produção nova é aquilo que não foi realizado por outra pessoa e pode ocorrer em diferentes graus, ou seja, uma pequena modificação do que já foi feito ou uma grande invenção.

O ser humano cria não apenas porque gosta, mas porque sente a necessidade enquanto homem de criar para crescer. Através dessa necessidade de criar, o potencial criador do ser humano surge na história como uma constante transformação e realização, no qual afeta contextos culturais e o próprio sujeito. De acordo com Ostrower (2014), “o potencial criador é um fenômeno de ordem mais geral, menos específica do que os processos de criação através dos quais o potencial se realiza” (2014, p.26).

Segundo Barrett (2009), o significado do termo criatividade é algo que gera inúmeras discussões entre os pesquisadores da área e está em constante revisão, pois depende da ótica que o pesquisador irá observar, (a) o processo criativo (pensamento criativo e motivação), (b) o produto criativo (invenções ou obras de arte), (c) a pessoa criativa (dando ênfase a emoções, valores e temperamento), e recentemente (d) o ambiente (social e cultural) em que a atividade criativa acontece.

A criatividade pode ser vista também pelo nível social e individual das atividades humanas: a qualidade do indivíduo, o esforço em uma determinada ação, algo que considere uma determinada pessoa criativa, uma característica positiva, ou seja, a criatividade exerce uma importância na cultura e sociedade do ser humano.

Para Novaes (1980, p.18), a criatividade “pode se referir ao indivíduo que apresenta certas características que o levam a criar, ao conjunto de operações que executa ao produzir um objeto que encerre criatividade ou ao próprio resultado do comportamento criador”. Já Torrance (apud NOVAES, 1980, p.18) define criatividade como, “processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldade, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados”.

Para MacKinnon (1964), a criatividade satisfaz três condições básicas: (1) a resposta deve ser nova ou, pelo menos, estaticamente infrequente; (2) a resposta deve adaptar-se à realidade e servir para resolver um problema ou alcançar uma meta reconhecível; (3) deve incluir avaliação, elaboração e desenvolvimento do *insight* original. Para Guilford (apud ALENCAR E FLEITH, 2003), a definição de criatividade, distingue entre potencial criador e pensamento criativo. O potencial criador compreende um conjunto de habilidades e outros traços que colaboram com o pensamento criativo, o que se distingue pela inovação e originalidade.

De acordo com Romanelli (2010), a criatividade é geralmente um conhecimento ligado à arte, no qual o artista se vê a frente de vários desafios estéticos que precisam da criatividade para ser alcançados. Contudo, o estudo da criatividade não é relacionado apenas com a arte e está presente em diversas atividades da vida, até mesmo na área da educação. Nesse sentido, colabora com uma relação entre a escola e o aluno de uma forma “agradável e sedutora, possibilitando que o professor influencie intensamente a formação de seus alunos” (2010, p.50).

Segundo o mesmo autor (ROMANELLI, 2010), a criatividade é composta por três princípios: a necessidade, o repertório e a imaginação. A necessidade dá origem ao ato criativo e possibilita que o indivíduo resolva um determinado problema, ou seja, são os desafios a serem enfrentados no dia a dia, sem eles não há ato criativo. O repertório ou informação se desenvolve através das experiências absorvidas pelo indivíduo, sendo assim, a criatividade é uma característica de todo ser humano e não um elemento exclusivo de alguns indivíduos. A imaginação proporciona o indivíduo a pensar algo além

da realidade, foi através dela que o homem realizou alguns acontecimentos históricos como voar e ir à Lua.

Ostrower (apud ARAÚJO e ADDESSI, 2014, p.81), aponta que a criatividade é uma característica de todo ser humano e a natureza criativa se desenvolve através do contexto cultural. Para Wechsler (ibidem) a criatividade “pode ser entendida como o resultado da interação entre processos cognitivos, características de personalidade variáveis ambientais e elementos inconscientes”.

Beineke (2012) indica que na área da educação o foco geralmente não são as produções criativas que modificam uma área de conhecimento, mas sim sobre os processos criativos dos alunos, discutindo então os processos do desenvolvimento criativo e o grau de originalidade da criação. Para Alencar, Braga e Marinho (2016), o professor precisa preparar o aluno para resolver os problemas que vierem, mas se sentir confortável diante dos problemas só é possível a partir do estímulo à criatividade.

Craft (2005) aponta três tendências sobre a criatividade no contexto educacional: o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. Segundo Beineke (2009, 2012), o ensino criativo é composto pelas abordagens imaginativas que tornam a aprendizagem mais interessante, dando ênfase no papel do professor. O ensino para a criatividade verifica o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos. Já a aprendizagem criativa analisa o papel do aluno e do professor, sendo o enfoque mais recente dos três.

A criatividade presente na tendência da aprendizagem criativa, “é a intenção de transformar o mundo de alguma maneira que torna um esforço potencialmente criativo, e se torna criativo quando é julgado como tal” (Feldman, apud BEINEKE, 2009, p.75). A aprendizagem (nesse contexto) ocorre dentro de domínios específicos, envolvendo elementos como, aquisição de habilidades e informações que colaboram com o desenvolvimento da criatividade.

Torrance (apud CARNEIRO 2010), ao estudar a criatividade no ambiente escolar, destacou a relevância de se reconhecer o problema em seus diferentes aspectos: ter conhecimento sobre o desafio, identificar subproblemas e distinguir o centro do problema. Nesse caso, existe o predomínio do pensamento divergente, no qual as ideias devem ser flexíveis, fluentes e favorecer a imaginação. Para Guilford (apud CARNEIRO 2010), esse tipo de pensamento caracteriza o indivíduo criativo, favorece vários tipos de respostas e, possui relação com a emoção e diferentes ideias frente a um desafio. Na fase do pensamento convergente, o indivíduo é crítico e busca a melhor resposta para

solucionar o problema. Um exemplo desse pensamento é o vestibular, onde apenas uma das respostas está certa (ibidem).

Na área da Educação Musical, segundo Barret (2009), as pesquisas sobre criatividade seguem, especialmente, três pressupostos: 1.º) a criatividade é associada com atividades de composição e improvisação, embora nem tudo o que cerca essas atividades envolva obrigatoriamente a criatividade do indivíduo; 2.º) a composição e improvisação não são as únicas atividades criativas; 3.º) assim como, alguns pesquisadores da educação musical fazem dissociações da criatividade com o comportamento musical, outros discutem a composição e improvisação como uma aliada na aprendizagem do aluno, enfatizando menos a criatividade da própria atividade.

### 3.2 PERSPECTIVAS DA CRIATIVIDADE

Segundo Sternberg (apud BEINEKE 2009), as pesquisas sobre criatividade são baseadas em diferentes olhares e concepções da criatividade ou pensamento criativo. Barrett (2009) e Wechsler (1993), apontam que é possível analisar a criatividade através de quatro perspectivas: as características do indivíduo criativo, o processo de pensamento criativo, o produto criativo e o ambiente social e cultural que a atividade criativa se manifesta. Baseado nos quatro grupos relacionados com a criatividade apontados por Barrett (2009) - o indivíduo criativo, o processo criativo, o produto criativo e o ambiente social e cultural – segue uma breve revisão da literatura sobre cada um dos mesmos.

#### 3.2.1 O indivíduo criativo

Segundo Beineke (2009), as primeiras pesquisas sobre criatividade foram desenvolvidas com sujeitos reconhecidos como altamente criativos, com o objetivo de investigar as características dos mesmos. Algumas características comuns entre os sujeitos criativos apontadas pelos pesquisadores foram: “intuição; flexibilidade cognitiva; persistência e dedicação ao trabalho; pensamento independente; menor interesse em detalhes e maior nos significados e nas implicações dos fatos; espontaneidade; maior abertura para experiências e interesses não convencionais” (BEINEKE, 2009, p.25).

Diversos estudos realizados com cientistas e artistas relataram que a criatividade não era fruto apenas de uma inspiração, mas sim do resultado de muito trabalho e esforço por parte do sujeito. Alencar (1998) aponta que o indivíduo criativo tem o conhecimento

prévio da área, além de ter persistência, dedicação, entusiasmo, iniciativa, independência de pensamento e ação, imaginação e responsabilidade.

Novaes (1980), enfatiza que todo sujeito tem o potencial criador, podendo desenvolver tal potencial em diferentes níveis de intensidade. É necessário que o comportamento criativo seja estimulado por meio do incentivo às ideias originais, pelo reforço do pensamento divergente (diferentes possibilidades de respostas para resolução de problemas), pela aprendizagem através da descoberta e também através das condições do ambiente, sendo este um fator muito importante para o desenvolvimento da criatividade. Segundo a autora (1980), para criar “é preciso não estar preso a ideias preconcebidas, não repetir servilmente o ensinado e assimilado, não prosseguir num estado mecanizado de pensar o fazer, não ter atenção fragmentária, devendo o indivíduo tentar sempre penetrar, perceber, delinear novas relações” (NOVAES, 1980, p.51-52).

Muitas pesquisas foram realizadas com sujeitos famosos reconhecidos pela sociedade como indivíduos criativos. Feldhusen (1986), estudou a vida de pessoas com alto grau de criatividade como, Albert Einstein, Mahatma Gandhi, Thomas Jefferson, Wolfgang Mozart, Charles Darwin e Georgia O’Keeffe, e concluiu que os traços de personalidade emergiam cedo: “intensa independência, preferência pelo trabalho individual, autoconceito criativo, controle interno, alto nível de energia, comprometimento com o estudo e sensibilidade a detalhes” (ALENCAR E FLEITH, 2003, p.22).

Alencar (apud ALENCAR e FLEITH, 2003) realizou um estudo com 29 brasileiros para investigar os traços de personalidade que se destacavam pela produção criativa dos mesmos. Os resultados apontaram que os sujeitos eram mais persistentes e dedicados aos trabalhos, além de demonstrarem mais entusiasmo, iniciativa, independência e imaginação.

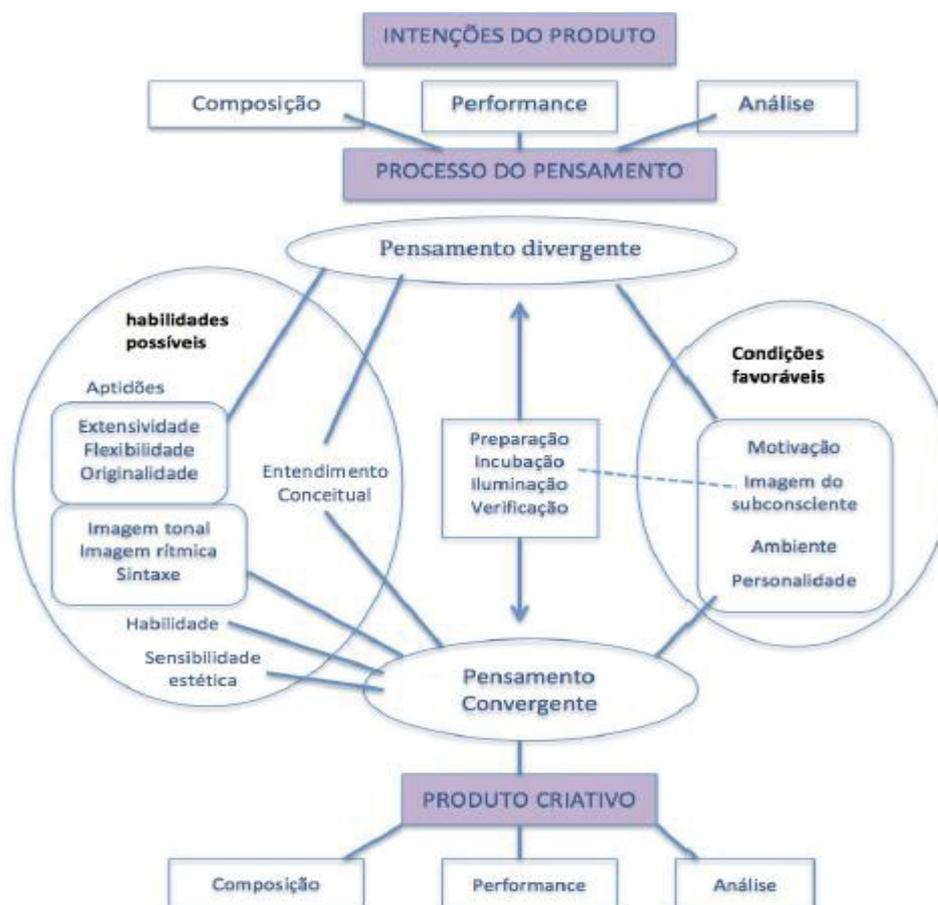
De acordo com Beineke (2009), atualmente as pesquisas sobre indivíduos criativos buscam investigar aspectos não cognitivos, como motivação, interesses e valores do sujeito. Amabile (1996) aponta que a motivação intrínseca colabora com a criatividade e a extrínseca pode causar um efeito detrimetoso (prejudicial), pois o sujeito teria sua atenção dirigida a aspectos extrínsecos ao problema e não apenas na tarefa que estaria realizando. Para a autora, a motivação intrínseca pode levar o sujeito a desenvolver novas estratégias criativas e a motivação extrínseca (que envolve o indivíduo na tarefa por motivos externos como recompensa e reconhecimento) pode limitar o processo criativo.

Runco (apud BEINEKE, 2009) aponta que todo ser humano é capaz de criar, mas não criam o tempo todo e nem tudo o que faz pode ser considerado como criativo. Segundo o mesmo autor, “para produzir algo criativo, o indivíduo precisa investigar tempo e esforço, e isso requer algum tipo de motivação e interesse. Precisa, de alguma forma, dedicar-se a isso, porque o *insight* criativo não é a primeira coisa que vem à mente” (RUNCO apud BEINEKE, 2009, p.26).

De acordo com Levek (2016), estudos relacionando à Educação Musical ao sujeito criativo têm sido realizados dando ênfase no sujeito criativo e na produção criativa. Contudo, a autora aponta uma problemática encontrada nesses estudos que é a forma como se usa o termo criatividade. A mesma relata que a palavra tem sido utilizada em diferentes contextos, chegando a perder o seu real significado quando relacionada a música e a criança.

Sendo assim, Webster (apud LEVEK, 2016, p.45) sugere que no contexto educacional seja utilizado o termo pensamento criativo, pois “possibilita a ênfase no processo e no seu papel no ensino e aprendizagem da música”. O autor desenvolveu um modelo de pensamento criativo na área da música para colaborar com professores e pesquisadores da área. Tal modelo relaciona as estratégias de ensino e direção para a pesquisa, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 3 – Modelo do pensamento criativo de Webster



Fonte: Webster (apud LEVEK, 2016).

De acordo com Levek (2016) a intenção do produto (composição, performance/improvisação e análise) é vista como o início do pensamento, sendo o objetivo ou intenção do sujeito. Após a intenção definida, o indivíduo se depara com suas habilidades, que possibilitam e interagem com o pensamento criativo. Uma das habilidades encontradas são as aptidões musicais (habilidades do sujeito capazes de ser influenciadas pelo ambiente), que incluem as habilidades de pensamento convergente<sup>3</sup> e habilidades de identificar padrões rítmicos, tonais e sintaxe musical. Já nas habilidades de pensamento divergentes<sup>4</sup>, Webster (apud LEVEK 2016), aponta a extensividade

<sup>3</sup> O pensamento convergente foi proposto por Guilford (1962). É entendido como pensamento capaz de avaliar, selecionar e decidir uma resposta entre as alternativas existentes para resolver o problema. Um exemplo desse tipo de pensamento são os vestibulares, na qual apenas uma das questões é tida como correta, fazendo com que o aluno assinala apenas uma das alternativas (CARNEIRO, 2010).

<sup>4</sup> O pensamento divergente também foi proposto por Guilford (1962). É definido como pensamento que possibilita diferentes respostas ao problema, ou seja, cria opções, abre e explora diferentes possibilidades sem que o indivíduo se preocupe em encontrar apenas uma única solução.

(tempo utilizado durante o pensamento criativo), a flexibilidade (mudança do significado de algo) e a originalidade (pensamento diferente/novo). Já o entendimento conceitual, o autor aponta como o conhecimento do indivíduo em uma determinada área, que o leva a desenvolver seu conhecimento na área (habilidade) e a sensibilidade estética.

Webster (apud LEVEK, 2016) também aponta fatores não musicais que podem influenciar o pensamento criativo, como a motivação, a imagem do subconsciente (atividade que ocorre ao lado da mente consciente), a personalidade (características do sujeito criativo) e o ambiente que a atividade criativa e o sujeito estão inseridos.

Para Levek (2016),

O modelo indica movimento entre o pensamento convergente e o pensamento divergente. Esses estágios envolvem tempo para 'brincar' com as ideias (**preparação**), algum tempo longe da tarefa (**incubação**), e tempo para trabalhar de maneira estruturada com as ideias (**verificação**), após soluções terem sido apresentadas por si só (**iluminação**) (WEBSTER, 1990). Contudo, podemos perceber que, para que o pensamento criativo ocorra, é necessário tempo suficiente para o processo. (LEVEK, 2016, p.48).

### 3.2.2 O processo criativo

As pesquisas relatam o processo criativo em diferentes perspectivas que se sobressaem em momentos diferentes no decorrer desse processo. Para Beineke (2016), os estudos sobre as habilidades cognitivas são desenvolvidos com o objetivo de entender os processos psicológicos que ocorrem durante o processo criativo.

No início do século XX, Helmholtz (apud ALENCAR e FLEITH, 2003) definiu o processo criativo em três etapas: (a) a saturação – reunião de dados e atos para desenvolver novas ideias; (b) a incubação – quando surgem novas ideias que são organizadas sem um esforço consciente; (c) a iluminação – quando a resposta ou solução emerge.

Segundo Lubart (2007), em 1926 Wallas descreveu quatro estágios do processo criativo: (a) preparação – na qual o problema é investigado em diferentes perspectivas; (b) incubação – na qual dois aspectos destacam-se: durante o estágio (o sujeito não está conscientemente pensando no problema); e nos diferentes acontecimentos mentais inconscientes e involuntários toma lugar; c) iluminação – momento em que a ideia ou solução aparece, geralmente essa fase acontece de uma forma não esperada, sendo difícil controlar; (d) verificação – essa fase possui características semelhantes a primeira (preparação), sendo a avaliação da solução proposta. O indivíduo exerce o pensamento

crítico e algumas vezes, acaba reformulando suas ideias originais ou até mesmo abandonando seu problema.

Com o avanço das pesquisas sobre o tema criatividade, os pesquisadores sentiram a necessidade de incluir outras etapas que também fazem parte do processo criativo. Stein (1974), sugeriu que houvesse uma etapa de formulação de hipóteses a respeito do problema investigado antes da etapa de preparação. Além de incluir uma comunicação dos resultados obtidos após a fase de elaboração e verificação dos problemas. Estrada (1989), sugere uma fase de questionamento antes da fase de preparação, envolvendo a percepção de uma situação como problema, sendo o fruto da curiosidade do sujeito. Já Smirnov e Leontiev (apud ALENCAR e FLEITH, 2003) - consideraram três fases no processo de criação: (a) preparação (formulação do problema e elaboração das hipóteses); (b) a investigação (incluindo a hipótese); (c) resolução do problema (comprovando na prática, quando é possível e necessário).

De acordo com Amabile (1996), o processo criativo se desenvolve a partir das seguintes etapas: (a) identificação do problema ou tarefa a ser resolvida através de estimulação interna (curiosidade) ou externa (trabalho solicitado); (b) construção ou recuperação das informações sobre o problema a ser resolvido; (c) por meio de diferentes respostas, valida e comunica a solução encontrada; (d) e pelo momento de decidir se a solução encontrada para o problema deve ser implementada ou abandonada.

Csikszentmihalyi (1996), aponta a importância do ambiente no processo criativo. Para tanto, se faz necessário a compreensão dos ambientes sociais, culturais e históricos. Segundo Alencar e Fleith (2003, p.47), “processo de criatividade deve ser entendido, portanto, como resultado da interação de fatores individuais e ambientais, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos” (ALENCAR e FLEITH, 2003, p.47).

Para Romanelli (2010) o processo criativo é algo complexo de ser entendido e envolve uma sequência de caminhos cerebrais que podem ser resumidos em duas fases: na primeira, a ideia aparece na mente de uma determinada pessoa, como se fosse uma inspiração instantânea. Já na segunda fase, o conhecimento técnico que o indivíduo tem é aliado a processos lógicos, isso faz com que o mesmo consiga realizar a atividade.

Segundo Alencar, Braga e Marinho (2016), existem três aspectos essenciais para a produção criadora: (1) a preparação do indivíduo - dedicação, esforço, envolvimento, persistência no trabalho; (2) a relação com “às características do ambiente social, ao grau de reconhecimento que se dá ao criador e à criação, e à extensão em que a mudança, o

novo, o divergente são aceitos e valorizados (2016, p.26); (3) as habilidades de criação podem ser desenvolvidas por meio de treinamento.

Cabe ressaltar que os fatores motivacionais também são considerados componentes primordiais no processo da produção criativa. Segundo Wechsler (1993, p.40), o processo criativo é “uma reconceituação dinâmica que resulta para mudança, ação ou produto” e é influenciado por diferentes fatores: cognitivos, motivacionais, personalidade, fatores históricos, biológicos e ecológicos.

### 3.2.3 O produto criativo

Para Wechsler (1993) o produto criativo é o resultado de uma atividade criativa. A autora pontua que o processo e o produto são fatores cíclicos e que nem sempre o produto é visível após o processo. As habilidades presentes na produção criativa são: (a) habilidade de domínio de uma determinada área; e (b) habilidade de resolução de problemas. Já os parâmetros para avaliar o produto são: novidade, relevância do produto e sua elegância (WECHSLER, 1993).

Para Hickey e Webster (apud LEVEK, 2016), o produto é algo novo e original que é apropriado para um determinado contexto. Levek (2016) aponta que o termo “original” é relativo ao grupo e contexto que o a atividade criativa está inserida. Para Lubart (2007) o produto novo é aquele que não foi realizado por outra pessoa, contudo, pode ocorrer em níveis diferentes: uma pequena mudança em algo que já foi criado ou a invenção de uma grande inovação. O autor aponta também que a produção criativa precisa ser adaptada e deve satisfazer uma necessidade.

A discussão sobre o produto criativo leva os pesquisadores a refletirem sobre a avaliação desse produto novo e original. Lubart (2007) expõe que não existem critérios para julgar se uma atividade é criativa ou não, pois tal avaliação implica em juízos definidos pelo consenso social. Segundo o autor,

Quem avalia um produto criativo pode ser uma sociedade, um comitê de pessoas ou um único juiz, mas o nível de criatividade de uma pessoa sempre será avaliado em comparação a outro. Dependendo da área, pode variar o grau de importância atribuído ao elemento novidade ou ao elemento adaptação. Por exemplo, na obra de um engenheiro provavelmente a adaptação será mais valorizada do que na produção criativa de um artista. Dentro dessa conceituação também se aceita que uma ideia pode ser nova para determinada pessoa, mas não ser nova para outra. (LUBART apud BEINEKE, 2009, p.21)

Para a área da Educação Musical, um modo de avaliar a criatividade e suas diferentes perspectivas é através da Técnica de Avaliação Consensual (TAC), desenvolvida por Amabile (1996). Para a autora, o contexto é fundamental para o entendimento do produto criativo e tal produto é criativo quando os avaliadores concordam que o mesmo é criativo. Ela aponta cinco critérios para avaliação do produto criativo: (1) os avaliadores devem ter conhecimento da área; (2) a avaliação deve ser feita de forma individual; (3) na fase preliminar, os avaliadores devem julgar critérios além da criatividade; (4) comparar os produtos entre si; (5) a análise dos produtos deve ser realizada de modo aleatório.

Beineke (2009) aponta que a Técnica de Avaliação Consensual (TAC),

apresenta uma nova perspectiva para a avaliação de produtos criativos na área de educação, à medida que questiona quem são os avaliadores mais adequados para os produtos criativos de crianças e jovens em idade escolar na área de educação musical, à medida que os pressupostos sobre a avaliação apresentados pela autora colocam em dúvida os resultados de muitas pesquisas desenvolvidas até então, porque estas não questionavam se os juízes e avaliadores designados para avaliar os produtos criativos tinham realmente condições de fazê-lo (BEINEKE, 2009, p.31).

#### 3.2.4 O ambiente

Segundo Wechsler (1993), os pesquisadores da área da criatividade têm realizado diversos estudos relacionando o ambiente com o indivíduo criativo, o processo criativo e o produto criativo. De acordo com Csikszentmihalyi (1996) o ambiente é fundamental para a criatividade. Segundo ele, para ser criativo o sujeito precisa ter um produto ou ideia "aprovada" e reconhecida pela sociedade. Sendo assim, a criatividade é caracterizada pela interação da pessoa com o meio. Portanto, as práticas da criatividade tanto pessoal quanto social são extremamente importantes.

O ambiente criativo é um espaço fundamental para que o processo criativo aconteça. Uma sala de aula de música, por exemplo, pode instigar o pensamento criativo ao invés de inibi-lo, possui diversas fontes sonoras para frequentes explorações e pode promover uma atmosfera para que os alunos possam desenvolver seu potencial criativo.

Wechsler (1993) alega que o ambiente em que o sujeito está inserido é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade. É difícil ser criativo em ambientes que reprimem novas ideias e pensamentos originais. Segundo a autora, as pesquisas relacionando a criatividade com o ambiente têm dado ênfase em três ambientes: o trabalho, o lar e a escola.

A criatividade no trabalho é pensada no funcionamento de grandes e pequenas empresas, indústrias e organizações. Rosenfeld e Servo (apud WECHSLER, 1993) diferencia o termo criatividade de inovação. Segundo eles, a criatividade está relacionada a criar novas ideias e pertence a um sujeito e a inovação condiz em colocar em prática uma ideia, cujo objetivo é gerar melhoras no serviço ou nos lucros, e requer a participação de muitas pessoas.

Dentro das organizações as estratégias para inovação que são utilizadas com muita frequência são baseadas no Método Criativo de Resolução de Problemas, desenvolvido pela Universidade de Buffalo (Nova York). Amabile (apud WECHSLER, 1993) sugere que a criatividade é relacionada através da interseção de três elementos básicos (ver figura 4):

Figura 4 – Interseção criativa



Fonte: adaptado de Amabile (apud WECHSLER 1993, p.153)

Segundo a autora, ocorre uma interseção das habilidades do sujeito, educação (pensamento criativo) e da personalidade do sujeito, que gera a motivação intrínseca ou a motivação para criar algo. Tal modelo alega sobre a importância de se desenvolver e estimular a criatividade em todo indivíduo para que o mesmo possa pensar de modo criativo. Para Wechsler (1993, p.153) “nada adianta quereremos trabalhar com uma série de técnicas cognitivas para estimular o pensamento original se não trabalharmos com o componente emocional, que é a motivação para criar, a paixão pela tarefa ou a coragem de ousar”.

A criatividade no lar também é apontada pelos pesquisadores como fator importante para o desenvolvimento do potencial criativo. Em suas pesquisas, Amabile (1989) apontou algumas atitudes dos pais que tinham filhos reconhecidos como altamente criativos, sendo elas: liberdade, respeito, contato emocional moderado, valores, imaginação e valorização da criatividade. Torrance (1989) propõe algumas orientações para que os pais possam estimular a criatividade nas crianças desde muito pequenas: oferecer brinquedos e livros que estimulem o pensamento criativo, estimular a imaginação das crianças, procurar novas respostas para um mesmo problema, valorizar o trabalho feito pelas crianças, deixar a criança criar livremente músicas, pinturas, oferecer materiais que colaborem com a criação de acordo com a imaginação (blocos, gesso), entre outros.

Por fim, tem-se a criatividade na escola. Beaudot (1977) cita que a criatividade é a base para se fundar o ensino de qualquer disciplina ensinada dentro do ambiente escolar. Torrance (1970) afirma que a punição ou recompensa não atende aos interesses do aluno, mas se torna uma aprendizagem motivada pelo medo. Segundo Noller (apud WECHSLER, 1993, p.165),

a função da escola é ensinar a pensar e isto só pode ser feito através do desenvolvimento da criatividade de cada aluno, fazendo alguma coisa acontecer dentro de cada aluno, ou seja, desenvolvendo a sua motivação interna. Dessa maneira, o ensino criativo deve ser feito através da motivação criada dentro do indivíduo e não através de reforço ou punição. (Ibid, p.165).

Um fator apontado por Torrance e Myers (apud WECHSLER 1993) é que muitas vezes o professor inibe a criatividade dos alunos na sala de aula, preferindo alunos obedientes e conformistas ao invés do aluno independente que apresenta características do indivíduo criativo. Para Wechsler (1993), na visão desses professores os alunos que não questionam são mais fáceis de lidar e acabam deixando o aluno que apresenta um comportamento criativo sempre de lado.

### 3.3 CRIATIVIDADE E MÚSICA

Existem hoje muitos estudos realizadas no Brasil e no âmbito internacional que têm investigado a criatividade em suas diferentes perspectivas e em diferentes contextos e podem ser citados como exemplo de pesquisa na área da Psicologia, Educação e da Educação Musical. Entre eles destacam-se: Torrance (1962), Beaudot (1975), Novaes (1980), Estrada (1992), Wechsler (1993), Amabile (1998), Schleder (1999), Alencar e

Fleith (2003), Maffioletti (2005), Barrett (2009), Beineke (2009), Carneiro (2010), Romanelli (2010), Sternberg (2010), Araújo e Addressi (2014), Ostrower (2014) e Levek (2016).

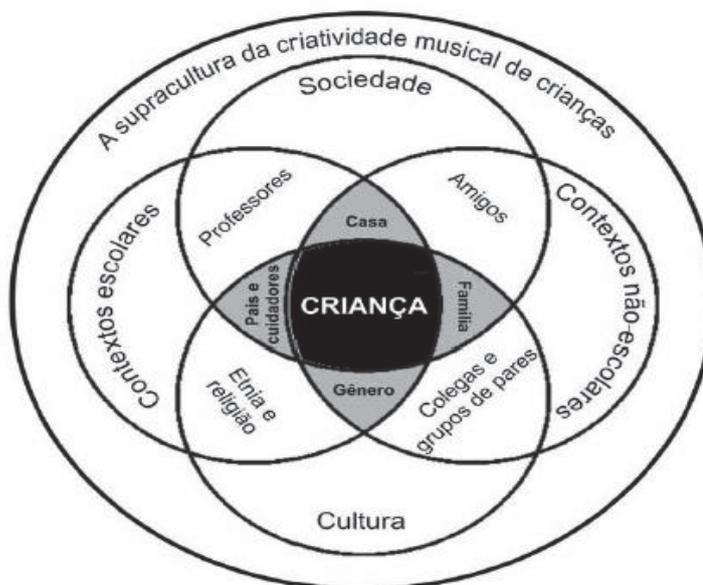
Destacam-se também, estudos relacionando os aspectos criativos com a educação, desenvolvidos por autores como: Torrance (apud WECHSLER, 1993), Noller (1992), Wechsler (1993), Maffioletti (2005), Beineke (2009), Romanelli (2010) e Alencar, Braga e Marinho (2016).

A criatividade está presente na vida de todo ser humano e se manifesta em diferentes áreas e atividades do cotidiano. Na área da educação e da educação musical, pesquisas sobre as diferentes concepções da criatividade têm sido realizadas no decorrer dos anos. Alencar e Fleith (2003) constataram que desde a década de 1970 têm se emergido a necessidade de práticas educativas que colaborassem com a formação de alunos mais independentes e criativos. Os estudos sobre criatividade faziam críticas ao sistema educacional por não utilizar ações que cooperassem com o desenvolvimento da criatividade, mas eram práticas que acabavam inibindo o processo criativo na sala de aula (BEINEKE, 2012).

Segundo Kratus (apud BEINEKE 2012), muitas pesquisas que relacionam a criatividade na educação musical estão relacionadas com a Psicologia investigando os processos, pensamentos e ações que levam a criação do produto criativo. De acordo com Beineke (2012), os estudos de Kratus investigam as relações dos processos criativos em atividades de composições com crianças, contribuindo com a prática docente e no planejamento de ações pedagógicas criativas. Para Levek (2016), a criatividade pode ou não se manifestar em qualquer situação musical e o professor é uma peça essencial para o desenvolvimento musical criativo dos alunos.

A criatividade na música é compreendida em diferentes contextos, podendo ser individuais e culturais. Burnard (2006) afirma que a criança pode se envolver com a música através de diferentes comunidades de prática, como a aula de música na escola, bandas, corais, ambiente familiar, praças, parques entre outros. Buscando entender de que modo a criatividade nas crianças é mediada culturalmente, a autora apresenta “as interseções entre a supra cultura (dimensão mais abrangente tanto das crianças como de modo geral), as subculturas (como idade, gênero, etnia), as microculturas (da sala de aula, da comunidade do coro ou banda de garagem) e as interculturais (que constituem, por exemplo, ouvintes de música popular de massa” (BURNARD, 2006, p.368) (Figura 5).

Figura 5 – A supra cultura da criatividade musical de crianças



Fonte: Tradução de BURNARD, 2006.

Pesquisas relacionando a improvisação musical de crianças e criatividade também foram realizadas, entre elas, destaca-se o trabalho de Araújo e Addessi (2014). A autoras realizaram um estudo sobre o processo de improvisação musical em um contexto interativo/reflexivo através de uma plataforma tecnológica (MIRROR Project). Tal sistema foi idealizado pela *SONY Computer Science Laboratory* em Paris e tem a habilidade de interagir com o que a criança toca em um teclado, possibilitando que a mesma participe de atividades de composição, improvisação, manipulação sonora e criatividade através do uso do corpo. Os dados foram coletados em várias seções de improvisações com duas crianças de 8 anos, onde ambas foram filmadas tocando sozinha e em dupla utilizando um teclado com a tecnologia interativa/reflexiva MIRROR Impro e com um teclado simples. Os resultados apontaram que quando as crianças tocavam com o sistema MIRROR Impro alguns comportamentos criativos (movimento, fantasia, emoção e ideia) eram mais evidentes e que ambientes interativos/reflexivos colaboram com a prática musical criativa.

Maffioletti (2005), buscou compreender como surge o conhecimento novo na composição musical de crianças, com base na perspectiva teórica de Jean Piaget. A autora coletou ao longo de um semestre letivo 76 composições musicais elaboradas por 70 crianças, com faixa etária de 6 a 12 anos, matriculadas em uma instituição de ensino de Porto Alegre/RS. O processo das composições foi composto por explorações, construções

e reconstruções das ideias musicais através da “composição em tempo real” (não fazendo distinção entre improvisação e composição musical). Durante os experimentos as crianças realizavam a composição a partir da indicação de “fazer música como tu gosta, ou acha que fica bem”. Os resultados apontaram que o processo do desenvolvimento da composição é caracterizado pela construção gradativa realizada em conjunto e traz implicações para desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Beineke (2009) realizou um estudo de caso em aulas de música de uma turma de 2ª ano do ensino fundamental, buscando investigar as dimensões da aprendizagem criativa em atividades de composição musical sob a perspectiva das crianças e do professor. Foi constatado que a aprendizagem criativa estava presente nas atividades de composição em grupo, apresentação e críticas feitas pelos alunos. A autora apontou que a participação dos alunos como compositores, intérpretes e críticos musicais serviram de base para construção da identidade e ideias musicais. Assim como a atuação da professora em sala de aula colaborou com um ambiente de aprendizagem em grupo, engajamento dos alunos e valorização das atividades realizadas pelos alunos.

Levek (2016) investigou a criatividade em 4 programas de musicalização infantil de diferentes países, Coreia, Austrália, Estados Unidos e Brasil. O objetivo geral da pesquisa da pesquisa foi investigar as relações entre o pensamento criativo, Teoria do Fluxo e autonomia na educação musical infantil. Já os objetivos específicos foram verificar como a criatividade era estimulada durante as aulas; se a música era trabalhada de modo artístico; se as atividades envolviam os pais (ou cuidadores), as crianças e os professores; e o resultado social do trabalho. Foi constatado que as atividades mais utilizadas para estimular a criatividade nas crianças foi a contação de histórias, exploração, improvisação e composição. Na maioria dos programas, as atividades envolviam os pais, crianças e educadores. Já o resultado social, apontou que mesmo com a diferença cultural, existem muitas semelhanças do ensino da música para crianças e que a criatividade gera uma experiência positiva para os envolvidos.

Pscheidt e Araújo (2017) também investigaram comportamentos reflexivos, mas em um contexto de aulas de bateria para crianças. Essa pesquisa buscou averiguar a interação reflexiva humano/humano (professor e aluno) como um recurso para o processo criativo. Os dados foram coletados com duas crianças de seis e onze anos de idade, iniciantes em aulas de bateria em uma escola especializada no ensino de música na cidade de Curitiba/PR. O experimento foi dividido em três sessões, na qual na primeira e na segunda sessão o professor imitava o que o aluno tocava, fazendo pequenas alterações.

Na terceira sessão, o professor narrou uma história e deu a oportunidade para o aluno realizar a sonorização. Os resultados apontam que houve uma interação entre o aluno e o professor e que tal interação foi uma forma de condução didática para o trabalho criativo, despertando no aluno a escuta, improvisação, dinâmica e exploração de timbres variados.

As pesquisas apontam diferentes desafios aos professores, como, ambientes motivadores que colaborem com a criatividade e atividades que estimulem a aprendizagem criativa musical dos alunos. Para Jeffrey e Woods (apud BEINEKE, 2012, p.56), “na aprendizagem criativa o conceito de inovação adquire outro sentido, focalizando a compreensão que os alunos desenvolvem do currículo, da pedagogia e da aprendizagem social”. Beineke (2012) aponta também que durante a aprendizagem criativa na área da música o foco não é apenas o produto criativo, mas nas atividades colaborativas entre os alunos, no aprendizado em conjunto através da música e na formação de indivíduos mais críticos e sensíveis.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 ESTUDO DE CASO

A metodologia utilizada na presente dissertação foi o Estudo de Caso. O estudo de caso é definido por Gil (2002) como, “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (2002, p.54). Segundo Yin (2010), o estudo de caso é uma das metodologias que traz a possibilidade de o pesquisador investigar um fenômeno dentro do seu contexto e é utilizado em diferentes áreas de pesquisa, como, música, psicologia, educação, administração, ciências biomédicas e sociais etc. Para Babbie (2003), “o estudo de caso é um descrição e explicação abrangentes dos muitos componentes de uma determinada situação social” (2003, p.73).

Araújo (2008), afirma que o estudo de caso pode ser utilizado para compreender, investigar ou descrever fatos e eventos complexos. De acordo com Yin (2010), esse método de pesquisa é frequente em estudos que: a) buscam compreender um contexto da vida real, através de observações diretas, documentos e entrevistas com os indivíduos do evento; b) propõem questões baseadas em “como” ou “por que”; c) o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos futuros.

Yin (2010) propõe uma lista com algumas habilidades necessárias que o pesquisador do estudo de caso deve ter:

Um bom pesquisador de estudo de caso deve ser capaz de formular boas questões – e interpretar as respostas; Um pesquisador deve ser bom “ouvinte” e não ser atrapalhado por suas próprias ideologias ou preconceitos; Um pesquisador deve ser adaptável e flexível para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças; Um pesquisador deve ter noção dos assuntos em estudo, mesmo no modo exploratório. Essa noção reduz a proporções administráveis os eventos relevantes e a informação a serem buscados. O pesquisador deve ser imparcial sobre as noções preconcebidas, incluindo as derivadas da teoria. Portanto, ele deve ser sensível e responsiva à evidência contraditória. (2010, p.95).

De acordo com Yin (2010, p.36), os estudos de caso “são generalizáveis às preposições teóricas e não às populações ou aos universos”, sendo assim, essa metodologia têm como foco expandir teorias e identificar uma visão ampla de uma população.

A definição da unidade-caso é um dos aspectos que compõem os estudos de caso. O caso pode ser um indivíduo, um evento, uma organização, uma comunidade, uma nação ou um pequeno grupo. Porém, “o caso desejado deve ser algum fenômeno da vida real, não uma abstração, como um tópico, um argumento ou mesmo uma hipótese” (YIN, 2010, p. 53). De acordo com Gil (2002), o caso pode ser estabelecido espacialmente ou temporal:

Um exemplo de caso localizado espacialmente é uma comunidade religiosa. Casos definidos temporalmente podem referir-se a episódios como, por exemplo, o que ocorre quando um empregado recebe o comunicado de sua demissão. Podem referir-se a eventos, como, por exemplo, um encontro de empresários. Podem, ainda, referir-se a um período de tempo, como, por exemplo, o de implantação de um programa de qualidade. (2002, p.138)

O estudo de caso pode ser classificado em três modalidades: intrínseco, instrumental e coletivo (VENTURA, 2007). No estudo de caso intrínseco o pesquisador busca compreender profundamente um caso específico. Já o estudo de caso instrumental o objetivo não é a compreensão do caso em si, mas é estudado para colaborar no conhecimento ou resolução de um problema e contribuir com estudos futuros. Por fim, o estudo de caso coletivo é aquele que abrange outros casos afins na pesquisa, com a finalidade de compreender um maior número de casos.

Segundo Ventura (2007), os estudos de casos mais utilizados são os múltiplos (o pesquisador utiliza vários casos no mesmo estudo) e único (caso único). Yin (2010) afirma que o estudo de caso único pode contribuir para a formação do conhecimento, colaborar com futuras pesquisas na área e traz a possibilidade do pesquisador observar e analisar um determinado evento. Nesta pesquisa foi escolhido o estudo de caso único, que é uma classe de musicalização infantil, em uma escola especializada na cidade de Curitiba/PR.

Para coletar dados, foi utilizada uma ferramenta da pesquisa quase-experimental, que consistiu na aplicação de um roteiro de atividades pré-definido. Este roteiro foi um plano de cinco aulas para que as crianças pudessem participar de atividades musicais com foco no processo criativo. Mesmo com a presença da pesquisadora durante a proposição das atividades, durante a execução das mesmas houve a mínima interferência da pesquisadora nas atividades realizadas pelas crianças, assim, a pesquisadora permaneceu como expectadora do processo de engajamento e das soluções criativas das crianças, bem como pode acompanhar e descrever os diferentes processos criativos e motivacionais das crianças.

Uma vez que o objetivo geral dessa dissertação foi investigar o engajamento, a motivação e o processo criativo das crianças em atividades de criação musical e criação de movimentos corporais a partir da música, em aulas de musicalização infantil, o estudo de caso com ferramentas da pesquisa quase-experimental foi considerado adequado como metodologia. Assim, o engajamento das crianças em relação às atividades criativas foi observado no decorrer de 5 aulas aplicadas entre outubro de 2017 e março de 2018.

#### 4.1.1 Condições para realização da pesquisa

Para a realização da coleta de dados da presente pesquisa foram elaborados os seguintes documentos: (a) autorização para realização da pesquisa de campo – entregue na instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa; e (b) termo de consentimento – entregue aos pais das crianças participantes. A instituição de ensino e os pais das crianças participantes foram informados por escrito sobre a pesquisa e suas autorizações foram concedidas através da assinatura dos documentos.

Ficou firmado nos documentos que o nome da instituição de ensino e as imagens coletadas durante as aulas seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa (análise mais precisa dos dados) e não seriam divulgadas, sendo garantido o direito de preservação de imagem e o anonimato das crianças e da instituição. A autorização da pesquisa de campo e o termo de consentimento encontram-se, respectivamente, nos anexos 01 e 02 desta pesquisa.

#### 4.1.2 Contexto de aplicação da pesquisa

Os critérios utilizados para a escolha da instituição de ensino estudada nesta pesquisa deram-se pelos seguintes motivos: (a) por ser uma escola especializada em aulas de musicalização infantil; (b) pelo contato da pesquisadora com o campo de investigação; e (c) pela disponibilidade da escola em ceder um espaço da aula para que a pesquisa pudesse ser realizada.

A instituição de ensino em que este estudo se realizou, surgiu no ano de 2010 com o objetivo de proporcionar à criança o contato com a educação musical desde pequenas, através do fazer musical ativo e lúdico, com atividade que envolvam o processo de audição, criação e execução instrumental e vocal. A proposta de ensino oferecida pela

escola é composta por 4 níveis de formação musical à partir dos 6 meses de idade, para que a criança consiga ter um desenvolvimento musical específico e progressivo.

Os níveis de ensino são estruturados do seguinte modo:

Tabela 2 -Nível de ensino das aulas de musicalização infantil

Nível de ensino	Idade das crianças
Musicalização infantil	6 meses a 2 ½ anos
Iniciação musical	2 ½ aos 5 anos
Grupo Pré-instrumental	5 aos 6 anos
Laboratório de Criação Musical	6 aos 9 anos

Para esta pesquisa, as aulas foram realizadas com crianças de uma turma de Laboratório de Criação Musical, cujo objetivo de ensino é desenvolver o fazer musical criativo, com diferentes instrumentos musicais e conteúdos aprendidos até o presente nível de formação. São trabalhados durante as aulas a utilização de notação melódica e rítmica, gráficos musicais, o uso de instrumentos como flauta doce, ukulele, piano, instrumentos de percussão com altura definida<sup>5</sup> e indefinida<sup>6</sup>. Ao longo das atividades também é realizado um trabalho vocal. As crianças constroem um repertório durante o semestre, tendo a oportunidade de realizar atividades que envolvam a criação, improviso, fazer arranjos e composições da turma. No meio e final do semestre são realizadas aulas abertas para que os pais possam vivenciar o aprendizado e progressão do desenvolvimento musical das crianças.

As aulas deste nível de formação (Laboratório de Criação Musical) acontecem em grupo, uma vez na semana. Em relação aos demais níveis de ensino, as aulas também acontecem em grupo, uma vez na semana, sendo que as turmas de Musicalização infantil e Iniciação musical, o tempo de aula é de 50 minutos e as turmas de Grupo Pré-instrumental e Laboratório de Criação Musical a duração das aulas é de uma hora e quinze minutos.

<sup>5</sup> Instrumentos de percussão com altura definida utilizados nas aulas da presente pesquisa: Xilofones – lâminas de madeira (soprano, contralto e baixo) e Metalofones – lâminas de metal (soprano, contralto e baixo);

<sup>6</sup> Instrumentos de percussão com altura indefinida utilizados nas aulas da presente pesquisa: a) madeira: clavas, reco-reco, bloco sonoro, castanholas, maracas, ovinhos); b) metal: guizos, pandeiretas; e c) pele: tambor e pandeiro

### 4.1.3 Grupo participante

Esta pesquisa foi realizada com 7 crianças com faixa etária entre 6 e 8 anos de uma escola de musicalização em Curitiba/PR. A aplicação da coleta de dados foi realizada no decorrer de 5 aulas com duração de aproximadamente 50 minutos cada aula (tempo que foi cedido pela escola para intervenção das atividades nas aulas regulares das crianças). Na tabela a baixo está disposto o tempo de participação das crianças nas aulas de musicalização na escola estudada. Dentro do grupo participante, estavam presentes também 2 professores responsáveis pela condução da turma.

Tabela 3 – Tempo de participação nas aulas de musicalização

<b>Tempo de participação nas aulas de musicalização</b>	
Criança 1	Desde 2014
Criança 2	Desde 2013
Criança 3	Desde 2017
Criança 4	Desde 2012
Criança 5	Desde 2015
Criança 6	Desde 2017
Criança 7	Desde 2016

### 4.2 COLETA DE DADOS

Existem diferentes instrumentos utilizados para coleta de dados de uma pesquisa que o pesquisador pode utilizar, como: análise de documentos, observação direta/indireta, aplicação de questionário, entrevistas, entre outros. Segundo Michel (2005), os instrumentos de coleta de dados são ferramentas essenciais para que o pesquisador possa obter dados e informações necessárias para analisar, explicar e discutir os resultados obtidos durante a coleta. Contudo, é de extrema importância que a elaboração e aplicação dos mesmos sigam critérios definidos com rigor, para que não comprometa de forma negativa e/ou tendenciosa a análise dos dados.

Para este trabalho foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, a observação participante das atividades através de gravações em formato de vídeo de todas as aulas. Para a filmagem das aulas foram utilizadas duas câmeras digitais dispostas em dois locais da sala, com o objetivo de abranger todos os ângulos. Também foram

utilizadas fontes documentais, neste caso, os trabalhos elaborados pelos alunos no decorrer das aulas e um caderno de campo (diário das aulas) seguindo categorias de análise pré-estabelecidas. Como esta pesquisa foi, em sua essência, um estudo de caso (de caráter descritivo) e não uma pesquisa quase-experimental (mas utilizou elemento deste modelo de investigação), não foram aplicados pré e pós-teste para coleta de dados.

### 4.3 PLANEJAMENTO DAS AULAS

Para a presente pesquisa foram planejadas cinco aulas, com duração de aproximadamente 50 minutos, que foram aplicadas nos meses de outubro e novembro de 2017 e março de 2018. O planejamento foi elaborado tendo como foco alguns elementos que poderiam facilitar o processo do fluxo, como o estabelecimento de metas claras e o cuidado para a apresentação de desafios presentes nas atividades, para que fossem compatíveis com o nível de desenvolvimento musical das crianças.

Participaram da pesquisa sete crianças com idade entre 06 e 08 anos de idade. Segundo Gardner (apud BOURSCHEIT, 2008, p.53), essa faixa etária é muito relevante no processo do desenvolvimento musical da criança. Segundo o mesmo, “aos 06 anos, ela [a criança] já atingiu um relacionamento funcional com símbolos musicais, tocando, executando e percebendo com certa exatidão”. Para Ilari (2009), as crianças em idade escolar dos primeiros anos do ensino fundamental são mais receptivas ao estudo da música e nessa fase acontecem mudanças importantes no domínio cognitivo, como, ler, escrever, enxergar o mundo com diferentes percepções, imaginação mais criativa para desenhos e etc. De acordo com estudos de Shehan e Kassner (apud ILARI, 2009), as crianças em idade escolar possuem um aprendizado musical mais rico e prazeroso, pois

Não apenas ouvem bem, mas se movimentam, dançam, cantam, improvisam, imitam, representam, tocam e, sobretudo, apreciam a música com entusiasmo. Ainda que não conheçam os elementos da notação musical tradicional, elas já representam com maestria elementos musicais percebidos e conhecidos em seus desenhos e notações inventadas de uma música ouvida. (ILARI, 2009, p.44).

Segundo Sloboda (2008), entre os cinco e dez anos de idade a criança já é capaz de ter uma conscientização das estruturas e padrões da música, noções de afinação e uma maior precisão rítmica. Sendo assim, diante das considerações em estudos realizados com crianças em idade escolar e por aspectos musicais que seriam trabalhados durante as aulas

- aquisição melódica, rítmica, desenvolvimento corporal, criação de notação musical, contorno melódico, entre outros -, a faixa etária escolhida para a realização desta pesquisa foi definida como apropriada.

#### 4.3.1 Local e dias das aulas

O período de coleta de dados da pesquisa foi nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017, com o total de cinco aulas, realizadas no horário convencional da turma de Laboratório de Criação Musical, aos sábados pela manhã, das 10h30 às 11h45, na qual foram utilizados aproximadamente 50 minutos da aula para aplicação e coleta dos dados deste estudo. As aulas foram realizadas nos seguintes dias:

Tabela 04 – Dias das aulas

<b>Aula</b>	<b>Dia</b>
<b>01</b>	28/10/2017
<b>02</b>	11/11/2017
<b>03</b>	18/11/2017
<b>04</b>	25/11/2017
<b>05</b>	17/03/2018

#### 4.3.2 Objetivos das atividades

Através do planejamento, pretendeu-se aplicar atividades musicais para estimular nas crianças à prática musical criativa e ativa, com o uso do corpo e de instrumentos musicais. Buscou-se desenvolver esquemas de contorno melódico, afinação, qualidade na imitação, performance e improvisação instrumental, improvisação com o corpo, expressão corporal, técnica de ostinato, movimento corporal, criação de coreografia, desenvolvimento rítmico e elaboração de paisagem sonora.

As músicas e atividades propostas foram elaboradas pelas pesquisadoras com base nos livros didáticos e materiais utilizados no meio musical e discutidas com a orientadora desta pesquisa. Todas as atividades realizadas com as crianças eram compatíveis com a faixa etária escolhida, mas algumas atividades tinham o nível de desafio maior e outras com o nível de desafio menor.

As atividades foram elaboradas contemplando quatro eixos temáticos (que serviram também como categorias de análise), conforme dispostos na tabela 5:

Tabela 5 – Estruturas de ensino das aulas

Eixos temáticos	
1	Improvisação com o corpo a partir da música
2	Improvisação com instrumentos musicais
3	Composição
4	Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música

#### 4.4 PLANOS DE AULA

De acordo com os quatro eixos temáticos de ensino pré-definidos nesta pesquisa – (1) Improvisação com o corpo a partir da música, (2) Improvisação com instrumentos musicais, (3) Composição, e (4) Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música – foram elaborados os planos das cinco aulas da investigação. Foram utilizadas no decorrer das cinco aulas duas atividades de cada estrutura de ensino, conforme a seguinte tabela:

Tabela 6 – Estrutura dos planos de aula

Aula	Estruturas dos planos de aula
1	Improvisação com o corpo a partir da música
	Improvisação com instrumentos musicais
2	Composição
	Improvisação com instrumentos musicais
3	Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música
4	Composição
	Improvisação com o corpo a partir da música
5	Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música

#### 4.4.1 Aula 1

- **Data:** 28/10/2017
- **Horário:** 10h30 às 11h45
- **Número de participantes:** 07
- **Materiais de apoio:** Instrumental Orff e violão

1) **Objetivos:** Improviso com o corpo a partir da música e improviso com instrumental Orff.

2) **Conteúdos:** Desenvolvimento rítmico, imitação de gestos, substituição de palavras por gestos, improviso corporal, improviso no xilofone

### 3) Propostas de atividades

#### a) Atividade 1 – Improviso com o corpo a partir da música

Descrição da atividade: Organizar os alunos em semicírculo. Ensinar a letra e os gestos da música ‘Sardinha e o pato’ (Edinho Paraguassu). Depois que as crianças aprenderem a canção, solicitar que um aluno escolha um lugar diferente (que a sardinha e o pato entrarão) e improvise um gesto que represente o lugar que foi escolhido. As demais crianças deverão improvisar o gesto escolhido pelo colega. Repetir a música até que todas as crianças tenham realizado a atividade.

#### **Gestos:**

Uma sardinha (uma sardinha) – CRIAÇÃO: imitar uma sardinha enlatada durante a canção

E um pato (e um pato) – fazer gestos com as mãos imitando o bico do pato

Encontraram (encontraram) – mãos em cima dos olhos

Uma maneira (uma maneira) – fazer o sinal do número 1

De entrar (de entrar) – movimento de entrar em algum lugar

Em um sapato velho (em um sapato velho) – CRIAÇÃO: criar gestos que simbolize um sapato velho para executar durante a canção

Que a mamãe usava (que a mamãe usava)

**b) Atividade 2 – Improviso com instrumental Orff: Jogo de substituição das palavras por gestos: “Aqui em Macchu Picchu” (WUYTACK, 2009, p.38)**

Descrição da atividade: Organizar os alunos em semicírculo. Primeiramente, ensinar as crianças a letra da música ‘Aqui em Macchu Picchu’ (FIGURA 6) e depois incluir os gestos que representam as palavras da canção. Em seguida, realizar o jogo de substituição progressiva de cada uma das palavras pelo gesto correspondente, ou seja, na primeira execução a música é cantada com todos os gestos, na segunda vez tira a palavra ‘aqui’ e realiza apenas o gesto que represente a palavra ‘aqui’. Cada vez que a canção for repetida o professor deve indicar qual a palavra que não poderá ser cantada. Na última vez que a canção for repetida deve-se fazer apenas os gestos sem executar a melodia. Depois dessa etapa entregar um xilofone para cada criança e repetir a canção intercalando com improviso nos xilofones.

**Gestos:**

Aqui: indicar o chão, com os dedos indicadores;

Em Macchu-Picchu: indicar o pico da montanha, com os braços em cima da cabeça;

Esconde-se: gestos de esconder-se;

Um dragão: mimar as garras, e pôr a língua de fora;

Buscando: gesto de ver ao longe, com as mãos na testa;

No menu: gesto de abrir um livro;

Um pato: mimar as asas, abanando os cotovelos;

E um leitão: mimar o focinho, com as mãos junto ao nariz.

Figura 6 – “Aqui em Macchu Picchu”

A  
qui em Ma - cchu Pi - cchu es -  
con - de - se'um - dra gão bus can - do no me -  
nu um pa - to'e um lei - tão

Fonte: WUYTACK, 2009, p.38

#### 4.4.2 Aula 2

- **Data:** 11/11/2017
- **Horário:** 10h30 às 11h45
- **Número de participantes:** 07
- **Materiais de apoio:** Instrumental Orff, piano, folha de sulfite, canetinha

1) **Objetivos:** Improviso com instrumental Orff e composição

2) **Conteúdos:** Desenvolvimento rítmico, prática vocal, improviso no xilofone, forma musical, criação de uma paisagem sonora

3) **Propostas de atividades**

a) **Atividade 1 – Improvisação com instrumental Orff**

Descrição da atividade: Organizar os alunos em semicírculo. Relembrar a letra da música “Samba Lelê” (ver FIGURA 7) com as crianças. Em seguida definir com as crianças a forma da música: (A) todos cantam a primeira estrofe; (B) todos cantam o refrão; (C) improviso individual com os xilofones; Depois de definir a forma musical o professor deverá entregar um xilofone para cada criança. A atividade deverá ser realizada da seguinte maneira: cantar a canção inteira intercalando com improviso individual das

crianças no xilofone. O professor deverá propor a ordem dos improvisos. Durante a realização da atividade, o professor deverá tocar no piano a harmonia e melodia da música (inclusive no momento dos improvisos) para que as crianças possam entender o momento de começar e terminar o improviso.

Figura 7 - Samba Lelê

The musical score for 'Samba Lelê' is presented in four staves of music, each with lyrics underneath. The time signature is 2/4. The lyrics are as follows:

Samba le lê ta do en te táom'a ca be ça que bra da

Samba le lê pre ci sa va é de umas bo-as pal ma das

Sam ba sam ba sanba'oh le lê sam ba sam ba sanba'oh la la

sam ba sam ba sam ba'oh le lê pi sa na bar ra da saia oh la la

## b) Atividade 2 – Composição de uma paisagem sonora

Descrição da atividade: Organizar as crianças em um semicírculo.

Primeiramente, conversar com as crianças sobre o que significa o termo 'paisagem sonora'. Depois da roda de conversa dividir as crianças em duplas ou trios e solicitar que cada grupo escolha um ambiente para desenhar e fazer a paisagem sonora do ambiente escolhido. Quando todos os grupos terminarem suas composições deverão apresentar aos demais colegas da sala o desenho e a sonorização.

### 4.4.3 Aula 3

- **Data:** 18/11/2017
- **Horário:** 10h30 às 11h45

- **Número de participantes:** 07
- **Materiais de apoio:** Gravação da música “Dança Chinesa – Ballet O quebra nozes (Tchaikovsky)”

1) **Objetivo:** Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música

2) **Conteúdos:** Composição de coreografia, movimento e expressão corporal

3) **Proposta de atividade: Criação de movimentos corporais**

Descrição da atividade: Organizar as crianças em um semicírculo. Primeiramente, fazer uma roda de conversa e perguntar se as crianças conhecem a história do *ballet* “O quebra Nozes”. Após a discussão fazer um breve panorama da história do *ballet*, do compositor e sobre o trecho da música que irão ouvir em seguida. Realizar com as crianças uma audição musical <sup>7</sup>ativa da música “Dança Chinesa – *Ballet* O quebra nozes” (Tchaikovsky). Como a proposta da atividade é a composição musical, durante a audição ativa não serão realizados os gestos propostos por Wuytack para não influenciar o processo criativo das crianças. Assim, a audição deverá ser conduzida através da contextualização da obra e forma musical.

Em seguida, dividir as crianças em duplas ou trios e solicitar que cada grupo crie uma pequena composição com o corpo/coreografia para a música que acabaram de ouvir. Quando os grupos terminarem as coreografias, deverão apresentar aos demais colegas da sala.

#### 4.4.4 Aula 4

- **Data:** 25/11/2017
- **Horário:** 10h30 às 11h45

---

<sup>7</sup> A audição musical ativa foi desenvolvida pelo educador musical Jos Wuytack a partir de estudos com crianças e professores de música. A ideia central da proposta é ouvir música de forma ativa e não passiva, ou seja, as crianças devem estar envolvidas na música fisicamente e mentalmente, ouvir e compreender o que está acontecendo com a música, para poder apreciá-la. Wuytack propôs uma representação gráfica (musicograma) na qual a música é representada por esquemas gráficos que colaborem com a compreensão da forma musical e com a disposição dos instrumentos. O educador sugere que seja realizado uma preparação das crianças para a audição da música por meio de atividades que envolvam o corpo, percussão corporal, gestos e instrumentos musicais Orff (BOURSCHEDT, 2008).

- **Número de participantes:** 07
- **Materiais de apoio:** piano

1) **Objetivos:** Improviso com o corpo/coreografia e composição a partir da escuta atenta

2) **Conteúdos:** Improviso corporal, movimento e expressão corporal, composição, variações rítmicas e/ou melódicas

### 3) **Proposta de atividade**

#### a) **Atividade 1 – Improviso com o corpo a partir da escuta atenta**

Descrição da atividade: Organização da sala: as crianças devem estar dispostas em diferentes lugares da sala. Executar diferentes temas no piano que caracterizem caminhadas em diferentes atmosferas e solicitar que as crianças caminhem nas atmosferas que forem solicitadas no decorrer da atividade (pulando, rolando, saltitando, pisando na neve, pisando no fogo, andando no parque...). A música deverá ser diferente para cada uma das atmosferas.

#### b) **Atividade 2 - Composição**

Organizar as crianças em um semicírculo. Primeiramente relembrar a letra da música “O cravo brigou com a rosa”. Em seguida, dividir a turma em duplas ou trios e solicitar que os grupos criem diferentes modos de cantar a música, ou seja, utilizando variações rítmicas e/ou melódicas. Os grupos devem manter a letra da canção. Quando os grupos tiverem terminado a atividade deverão apresentar aos demais colegas da sala.

#### 4.4.5 Aula 5

- **Data:** 17/03/2018
- **Horário:** 10h30 às 11h45
- **Número de participantes:** 07

- 1) **Objetivos:** Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música
- 2) **Conteúdos:** Improviso corporal, movimento e expressão corporal, composição, variações rítmicas e/ou melódicas
- 3) **Proposta de atividade: Criação de movimentos corporais a partir de um pulso rítmico**

Descrição da atividade: Organizar as crianças em um semicírculo. A professora deverá realizar uma pequena composição utilizando o corpo para as crianças imitarem, contando o tempo de realização da sequência de movimentos (1, 2, 3, 4) ou marcando o tempo com no tambor. Em seguida, pedir que cada uma das crianças crie um movimento corporal ou uma sequência de 4 tempos para que os demais colegas possam imitar. Todos devem ficar atentos para a demonstração da sequência para poder imediatamente repetir. Finalizar a atividade quando todas as crianças tiverem feito sua composição corporal.

#### 4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O processo de análise seguiu uma sequência de procedimentos previamente definidos. Para estabelecer a sequência do processo de análise, foram considerados alguns apontamentos de Rosa (2010) e Stocchero (2012), com algumas adaptações. Assim, nesta pesquisa, a análise dos dados ocorreu a partir da seguinte disposição:

- (1) Transcrição das imagens coletadas.
- (2) Definição das categorias de análise, baseadas em Csikszentmihalyi (1999, 2008) e Custodero (2005, 2006), Araújo e Addessi (2014).
- (3) Construção de tabelas para as unidades de análise.

As categorias de análise foram distribuídas em tabelas e em seções individuais de acordo com cada atividade que foi aplicada. A pesquisadora observou as imagens e avaliou o comportamento de cada criança identificando nas atividades, o nível de intensidade da participação da criança.

As categorias de análise definidas para esta dissertação foram: (1) Concentração; (2) Desafio x habilidades; (3) Emoção/alegria; (4) Engajamento/motivação (quanto o aluno se envolve nas atividades). As categorias concentração, desafio x habilidades e emoção/alegria foram analisadas sob a perspectiva do fluxo. Já a categoria engajamento/motivação teve a análise com base nos processos criativos das crianças.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados da presente pesquisa foi baseada nas imagens coletadas e teve como objetivo discutir as reações das crianças nas atividades propostas, observando o aspecto criativo, motivacional e fatores que poderiam indicar os elementos do fluxo. As categorias de análise foram baseadas em estudos de Csikszentmihalyi (1999), Custodero (2005, 2006) e Araújo e Addessi (2014). Todas as aulas foram filmadas com 2 câmeras digitais dispostas em locais diferentes na sala para observar a mesma cena em diferentes ângulos. Para cada categoria de análise foram aplicados os níveis baixo, médio e alto, que se referiam a frequência com que tais indicadores foram observados.

Para melhor compreensão dos dados, os mesmos foram divididos nas seções de acordo com as categorias das atividades que foram aplicadas: (1) Atividades de improvisação com o corpo a partir da música; (2) Atividades de improvisação com instrumentos musicais; (3) Atividades de composição; e (4) Análise das atividades de criação de movimentos corporais (sequências de movimentos baseadas na música). Segue nas próximas seções, a análise descritiva dos dados desta dissertação.

### 5.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE IMPROVISAÇÃO COM O CORPO A PARTIR DA MÚSICA

Considerando que a coleta de dados foi realizada durante o período das aulas regulares de musicalização das crianças, não surgiram problemas relacionados com a ambientação das crianças na aula. As câmeras foram posicionadas filmando todo o ambiente da sala.

Os alunos foram organizados em semicírculo, voltados para os professores. A atividade 1 “Sardinha e o pato” tinha como objetivo improvisar gestos com o corpo, enquanto a canção era executada, conforme consta no planejamento. Antes do improviso, os alunos aprenderam a melodia e gestos escolhidos previamente pelos professores. Em seguida, os alunos cantaram a canção e improvisaram os gestos.

Na atividade 2, “improviso com o corpo a partir da escuta atenta”, as crianças ficaram espalhadas pela sala. O objetivo da atividade era caminhar e improvisar os movimentos corporais durante as diferentes atmosferas solicitadas pelo professor.

A primeira categoria de análise proposta possui relação com a atividade do fluxo: desafios x habilidades. Segundo Csikszentmihalyi (1999), quando existe um equilíbrio

entre os desafios propostos em uma determinada atividade com as habilidades do indivíduo é possível que ocorra o estado do fluxo. De acordo com as observações realizadas através das filmagens, todas as crianças presentes na aula tinham suas habilidades compatíveis com os desafios propostos nas atividades de improvisação com o corpo. A atividade foi desafiadora em nível alto pois as crianças precisaram aprender a canção, os gestos, estarem atentas à letra da música e ao improviso. No entanto, embora tenha havido grandes desafios, as habilidades delas eram compatíveis com a atividade. Das 7 crianças participantes da pesquisa, estavam presentes apenas 4 crianças na aplicação das atividades de improvisação com o corpo. Observa-se na tabela 7 (referente à atividade 1) e 8 (referente à atividade 2) que todos os alunos (4 alunos = 100%) demonstraram estar numa situação de equilíbrio entre as habilidades e os desafios nas duas atividades de improvisação com o corpo.

Tabela 7- Atividade 1 - Relação entre habilidades e os desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	04 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Tabela 8- Atividade 2 - Relação entre habilidades e os desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	04 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Custodero (2006) aponta que o fluxo é identificado em atividades cujos desafios exigem um esforço do indivíduo. Mas, tais habilidades precisam aumentar de acordo com novos desafios assim como os desafios precisam tornar-se mais complexos para estar em equilíbrio com as habilidades do sujeito, colaborando assim com uma favorável situação de aprendizado.

A segunda categoria analisada foi a concentração. Segundo Csikszentmihalyi (1992), a concentração é uma das características vivenciadas por pessoas que já vivenciaram o estado do fluxo. Nesta dimensão toda a atenção do sujeito está investida na atividade desenvolvida, assim, o sujeito não tem espaço na sua consciência para nenhuma informação além da atividade.

Na maioria das crianças foi possível identificar a presença da categoria concentração durante as atividades. No entanto, na atividade 1, uma das crianças estava

mais desatenta que concentrada, dando lugar ao desânimo no decorrer da atividade. Na atividade 2 notou-se também a falta de atenção em uma das crianças durante toda a atividade. Conforme as tabelas 9 e 10, nesta categoria quase todos os alunos nas duas atividades desta categoria estavam completamente concentrados nas atividades.

Tabela 9- Atividade 1 – Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	0	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	75%	0%	25%

Tabela 10- Atividade 2 – Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	0	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	75%	0%	25%

A concentração é necessária durante a atividade do fluxo pois requer uma ordem na consciência do sujeito. Ela é caracterizada pelo “alto nível de atenção e abstração do entorno, demonstrado através de um olhar direcionado, focado, onde o corpo todo está voltado para a ação da atividade” (STOCCHERO, 2012, p.63).

A terceira categoria, emoção/alegria é um elemento apontado por Torrance e Ball (apud ADESSI E ARAÚJO, 2014) como um elemento relevante para o envolvimento prazeroso do sujeito com a atividade. Observa-se nas tabelas 11 e 12 que o sentimento de entusiasmo, emoção/alegria estava presente na maioria das crianças (75%). De modo geral, as crianças demonstraram o sentimento de alegria durante as duas atividades de improvisação com o corpo.

Tabela 11- Atividade 1 – Alegria/satisfação com as atividades

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	25%	0%

Tabela 12- Atividade 2 – Alegria/satisfação com as atividades

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	0%	25%

A emoção é descrita por Csikszentmihalyi (1999) como um estado interior da consciência e um dos elementos mais subjetivos da consciência. Araújo (2010) aponta que a emoção é um dos fatores que proporcionam que a energia psíquica “*flua livremente para a tarefa que se pretende investir*” (p.117).

A quarta categoria analisada foi referente ao engajamento/motivação (o quanto as crianças participam das atividades) e está vinculada com o processo criativo das crianças na realização das atividades. De acordo com Reeve (2006), a motivação está relacionada aos processos que dão energia e direção para o comportamento do sujeito. Observa-se nas tabelas 13 e 14 que o sentimento de engajamento/motivação estava presente na maioria das crianças (75%).

Tabela 13- Atividade 1 – Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	25%	0

Tabela 14- Atividade 2 – Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	25%	0

Custodero (2006, p.384) afirma que “para que haja o engajamento total numa atividade, os objetivos precisam ser acessíveis; a sequência dos eventos que guiam o processo precisa ser auto evidente.” A mesma autora reforça que a qualidade das atividades educacionais propostas aos alunos é extremamente fundamental, atividades prazerosas proporcionam a motivação nas crianças e conseqüentemente gera uma valorização pelo conteúdo estudado. Compreende-se nesta categoria que as atividades que foram aplicadas às crianças eram motivadoras e prazerosas. Durante a realização das atividades, as crianças se demonstraram entusiasmadas e participativas.

Nesta categoria – improvisação com o corpo a partir da música - notou-se uma boa disposição e participação de todas as crianças em realizar as atividades propostas. As crianças demonstraram sentimentos de motivação, curiosidade, interesse, alegria e entusiasmo com as atividades. Percebe-se com a tabela 15, que as 4 categorias, de modo geral, obtiveram níveis altos de frequência, considerando todo o grupo de participantes.

Embora todas as categorias apontaram níveis médios ou altos, a categoria desafios x habilidades obteve o nível alto em todas as crianças nas duas atividades propostas.

Tabela 15 – Níveis de envolvimento da turma

	<b>Desafios x habilidades</b>	<b>Concentração</b>	<b>Emoção/alegria</b>	<b>Engajamento/motivação</b>
Atividade 1	100% Alto	75% Alto	75% Alto	75% Alto
Atividade 2	100% Alto	75% Alto	75% Alto	75% Alto

## 5.2 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO COM INSTRUMENTOS MUSICAIS

O segundo eixo temático definido nesta pesquisa foi “improvisação com instrumentos musicais”. Foram definidas duas atividades que abordassem aspectos da improvisação: (1) “Aqui em Macchu Picchu” (WUYTACK, 2009, p.38) e (2) a cantiga popular “Sambalelê”. Participaram da primeira atividade 6 crianças e da segunda atividade, e 5 crianças.

Na primeira atividade “Aqui em Macchu Picchu” – aplicada na primeira aula da coleta de dados -, as crianças foram organizadas em semicírculo, de frente para os professores. Foi entregue para cada criança um xilofone contralto ou soprano (a escolha do xilofone foi determinada pelas próprias crianças) e um par de baquetas. As crianças ficaram eufóricas quando receberam as baquetas e não paravam de tocar. Um dos dois professores que acompanhavam a turma sugeriu que antes de iniciar a atividade 1 a turma fizesse um jogo de imitação nos instrumentos, para que as crianças pudessem se concentrar. Em seguida, as crianças aprenderam a letra e o gesto da atividade 1. Antes de trabalhar com os improvisos nos xilofones foi realizado o jogo de substituição progressiva das palavras pelo gesto correspondente, na qual seguiu a seguinte estrutura: na primeira execução da música cantou-se fazendo todos os gestos, na segunda execução foi tirado uma das palavras e fez-se apenas o gesto. A substituição das palavras por gesto foi realizada até que as crianças fizessem apenas os gestos da canção, sem cantar a melodia. Por fim, foi intercalada a canção com os improvisos no xilofone.

A segunda atividade do eixo temático “improvisação com instrumentos” foi a cantiga “Sambalelê” – aplicada na segunda aula da coleta de dados. As crianças foram organizadas em semicírculo de frente para os professores. Cada criança recebeu um

xilofone e duas baquetas. Antes de dar início a atividade, foi lembrado com as crianças a letra da cantiga e definido a forma musical (alternando a canção com os improvisos no xilofone). Em seguida, um dos professores foi para o piano e fez um acompanhamento enquanto as crianças cantavam a cantiga e intercalavam com os improvisos. A atividade não se estendeu muito pelo fato das crianças já conhecerem a música.

Em relação à primeira categoria de análise, “habilidades x desafios”, na primeira atividade, “Aqui em Macchu Picchu”, realizada na primeira aula com 6 crianças, o nível de desafio proposto foi mais alto do que na atividade 2 “Sambalelé”, realizada com 5 crianças. Embora o desafio proposto pelas atividades fosse semelhante (cantar e improvisar no xilofone) na atividade 1 foi observado que havia maior desafio e que nem todas as crianças conseguiram manter equilíbrio entre suas habilidades e os desafios propostos pela atividade. Já na atividade 2 os desafios apresentados não eram tão altos pois o repertório já era conhecido pelas crianças e elas precisavam intercalar os improvisos com gestos durante a atividade. Durante a atividade 2, uma das crianças realizou seu improviso fazendo células rítmicas semelhantes ao ritmo da música, e disse no final da atividade: “*eu tentei imitar o ritmo da música no meu improviso*”. Na atividade 1, uma das crianças não conseguiu realizar o improviso, ela começava a tocar, parava e olhava para os professores. Para esta criança, portanto, a categoria desafios X habilidades apresentou um nível baixo de intensidade.

Contudo, a realização das atividades pela maioria das crianças foi considerada satisfatória. De acordo com Custodero (2006, p.390), “*quando o desafio faz parte de uma atividade para a qual um indivíduo tem habilidades compatíveis, vivida em um contexto social em que há apoio e oportunidades para a iniciativa pessoal, o desafio pode ser um motivador forte para o aprendizado*”. Em relação ao envolvimento com instrumentos musicais, segundo McPherson e Davidson (2009) o nível de conhecimento e experiências do sujeito auxiliam e direcionam os objetivos de performance.

De acordo com as tabelas 16 e 17, na primeira atividade (tabela 16) 4 alunos demonstraram ter as habilidades em equilíbrio com os desafios propostos e 2 alunos demonstraram habilidades abaixo dos desafios presentes nas atividades. Já na segunda atividade, o nível de desafios x habilidades se manteve em nível médio para 4 crianças, uma vez que a canção da atividade 2 já era conhecida pelos alunos e eles não tinham necessidade de intercalar canto, gesto e improvisação (como na atividade 1). Para uma das crianças, o nível de desafio x habilidades foi considerado baixo.

Tabela 16- Atividade 1 – Habilidades x desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	04 alunos	0	02 alunos
<b>Porcentagem</b>	67%	0	33%

Tabela 17- Atividade 2 – Habilidades x desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	0 alunos	04 alunos	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	0%	80%	20%

Em relação a categoria concentração, na atividade 1 os dados apontaram que 3 crianças atingiram um alto nível de concentração e 3 crianças estavam com uma concentração média durante a atividade, isto é, não se mantiveram muito atentos e focados durante todo o tempo (ver tabela 18). Na atividade 2, os dados mostram uma maior concentração das crianças, sendo que 4 crianças estavam muito concentradas e apenas 1 criança demonstrou baixa concentração (ver tabela 19).

Tabela 18- Atividade 1 – Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	0	03 alunos
<b>Porcentagem</b>	50%	50%	0%

Tabela 19- Atividade 2 – Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	04 alunos	0	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	80%	0	20%

Expressões como o olhar, a expressão facial, a precisão na execução do xilofone e a afinação no contorno melódico da canção foram observados. Pode-se considerar que pela primeira atividade ter sido mais longa do que a segunda, provavelmente as crianças ficaram mais cansadas e conseqüentemente desconcentradas no momento do improviso, pois as crianças tiveram que aprender a canção e os gestos representantes de cada palavra da canção, para que somente depois executassem os improvisos no xilofone. De acordo com Kamei (2010), durante a atividade do fluxo os desafios a serem alcançados são altos demais para absorver o máximo das habilidades do indivíduo, sendo assim, “o indivíduo

*precisa concentrar toda a sua atenção na tarefa em ação e não desperdiçar nenhum recurso atencional para processar qualquer informação irrelevante” (2010, p.71).*

A categoria emoção/alegria apresentou níveis bem elevados na atividade 1. Os resultados demonstraram que 5 crianças vivenciaram nível alto de emoção/alegria no decorrer da atividade (ver tabela 20). Já na atividade 2, o índice ‘alto’ foi observado no comportamento de 3 crianças. As demais (2 crianças), demonstraram nível médio de emoção/alegria, isto é, em alguns momentos estavam mais apáticas que animadas para execução da atividade (ver tabela 21).

Tabela 20- Atividade 1 – Emoção/alegria

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

Tabela 21- Atividade 2 – Emoção/alegria

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	02 alunos	0
<b>Porcentagem</b>	60%	40%	0

Durante a atividade as crianças criaram de forma espontânea gestos para a música e os professores aceitaram os gestos propostos pelas mesmas. No momento da improvisação no xilofone a maioria das crianças demonstrou alegria em realizar a atividade e conseguiram improvisar de modo satisfatório.

Em relação ao engajamento/motivação, na primeira atividade 5 crianças estavam engajadas/motivadas e demonstraram um nível alto de motivação. Uma das crianças apresentou um nível médio de engajamento/motivação (ver tabela 22). Na segunda atividade, 3 crianças demonstraram um nível médio de engajamento/motivação enquanto 2 crianças demonstraram um apontaram nível alto (ver tabela 23).

Tabela 22- Atividade 1 – Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	1 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

Tabela 23- Atividade 2 – Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	2 alunos	3 alunos	0
<b>Porcentagem</b>	40%	60%	0%

Segundo Bzuneck (2010) quando o aluno vê o significado e a importância das atividades provavelmente se sentirá motivado. O mesmo autor faz relação com a motivação intrínseca que gera satisfação e conseqüentemente um interesse e engajamento na atividade. Araújo (2015) ressalta que o envolvimento com as atividades musicais é considerado como prazeroso, agradável e de caráter intrínseco. Entretanto, a mesma autora pontua que “*estudar, ensinar música, bem como praticar um instrumento musical são atos que envolvem empenho e motivação, isto é, objetivos claros, dedicação e vontade*” (ARAÚJO, 2015, p.53).

A seguir apresenta-se um resumo (tabela 24) das 4 categorias analisadas em relação às duas atividades de improvisação com instrumentos musicais. As categorias “desafios x habilidades” e “emoção/alegria” atingiram o nível máximo entre os participantes. As categorias “concentração” e “engajamento/motivação” atingiram níveis médios/altos. Estes dados foram obtidos fazendo-se uma média dos resultados obtidos nas duas atividades realizadas do eixo temático improvisação com instrumentos musicais, em cada categoria de análise (tabela 24).

Tabela 24 – Resultado final das atividades de ‘improvisação com instrumentos musicais’

	<b>Desafios x habilidades</b>	<b>Concentração</b>	<b>Emoção/alegria</b>	<b>Engajamento/motivação</b>
Atividade 1	67% Alto	50% Alto	83% Alto	83% Alto
Atividade 2	0% Alto	80% Alto	60% Alto	40% Alto

Observa-se, a partir da tabela acima, que nesta categoria – improvisação com instrumentos musicais – a atividade 1, embora com maiores desafios (em relação às habilidades das crianças), por se tratar de um repertório novo e que deveria ser executado também com gestos, manteve maiores níveis de engajamento/motivação, o que proporcionou maior emoção/alegria na participação das crianças. Na segunda atividade, embora as crianças tenham se mostrado concentradas, as habilidades x desafios estavam em nível médio - já que a música já era conhecida e a execução não exigia os gestos - os níveis de emoção/alegria e engajamento/motivação foram menores, talvez por se tratar de

uma atividade sem tantas novidades para as crianças, menos desafiadora que a atividade 1.

Por fim foi identificada, de modo geral, a colaboração das crianças com o uso e distribuição dos instrumentos, sentimentos de alegria e euforia, disposição em participar das atividades e aspectos motivacionais. Mesmo que em alguns momentos das aulas algumas crianças tenham se comportado de maneira mais cansada ou apática, elas realizaram as improvisações e as canções com êxito.

Aspectos relacionados à criatividade também foram observados durante as atividades de improvisação com instrumento. Segundo Levek (2016), a improvisação é uma ferramenta de extrema importância para a área da educação musical por dar ao aluno a liberdade de expressão através da autonomia que ele tem durante o improviso, fator relevante para o seu desenvolvimento musical. Hickey (2012 apud LEVEK, 2016), afirma que para se tornar um músico criativo o professor deve dar a oportunidade para a criança compor e improvisar durante as aulas, pois atividades como essas proporcionam um conhecimento dos conceitos musicais. Cabe ressaltar que a atividade musical pode ser considerada criativa quando é comparada dentro do ambiente em que foi realizada, pois o novo, em um ambiente, pode não ser novo em outro, conforme já estudado por Beineke (2009). As improvisações coletadas nesta pesquisa foram consideradas satisfatórias e criativas, sendo analisado todo o processo criativo e não apenas o produto final.

### 5.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO

As atividades do eixo temático ‘composição’ foram aplicadas nas seguintes aulas: (1) atividade de composição de uma paisagem sonora, na segunda aula da coleta de dados; (2) atividade de composição ‘o cravo brigou com a rosa’, aplicada na quarta aula da coleta. Na primeira atividade participaram 6 crianças e na segunda atividade 4 crianças.

O objetivo da primeira atividade (paisagem sonora) era que as crianças, após se dividirem em grupos, escolhessem um ambiente para desenhar e fizessem uma breve sonorização dos elementos do ambiente. No início da atividade, as crianças foram organizadas em um semicírculo. Os professores perguntaram para as crianças se elas já tinham ouvido falar do termo paisagem sonora. Como esperado, nenhuma das crianças conhecia o significado de paisagem sonora. Sendo assim, os professores fizeram uma explicação, com base na proposta de Murray Schafer.

Para exemplificar melhor o processo de criação de uma paisagem sonora um dos professores colocou para as crianças assistirem um pequeno vídeo de animação sobre a história de uma gotinha d'água, com a música *We Will Rock you* (Queen) no fundo da história. Na primeira vez o vídeo foi mostrado sem som. Imediatamente uma das crianças indagou: “*Professor, você esqueceu de ligar o som*”. Outra criança questionou: *Porque o vídeo não tem som? Não faz muito sentido!* Quando o vídeo terminou o professor explicou que o vídeo tinha som, mas que antes de mostrar o vídeo com o áudio original as crianças iriam fazer a sonorização do vídeo. Sendo assim, o professor pegou vários instrumentos de percussão e colocou no meio da roda para que as crianças pudessem explorar os sons. A atividade foi conduzida da seguinte forma: depois da exploração dos instrumentos de percussão, o professor colocou o vídeo mais uma vez e foi questionando as crianças sobre quais sons que eles poderiam criar para combinar com os acontecimentos presentes na história. As crianças foram dando sugestões e desenvolvendo a sonorização em grupo. Depois de definir os sons que seriam realizados e qual som cada criança iria fazer, o professor gravou a sonorização das crianças. Por fim, as crianças assistiram o vídeo com o som da sonorização que elas fizeram e depois com o som original do vídeo (que tinha alguns efeitos sonoros junto com a música *We Will Rock You*). Tal atividade não foi analisada nesta dissertação, pois não estava no roteiro da coleta de dados e foi uma atividade que surgiu no momento da aula para contextualizar as crianças. Por conta da intervenção, o planejamento durou mais tempo do que fora planejado.

Em seguida, o professor dividiu a turma em três duplas e entregou uma folha sulfite, canetinha e lápis de cor para que cada dupla fizesse uma paisagem. As crianças ficaram agitadas e eufóricas com a proposta da atividade. Durante toda a atividade, o professor teve que intervir em relação ao comportamento de alguns alunos, lembrando os sobre as regras da aula, comportamento e tentando retomar a concentração das crianças. Não houve qualquer intervenção dos professores durante a criação da paisagem. Quando as crianças finalizaram o desenho foi solicitado que cada dupla fizesse a sonorização da paisagem para que os colegas pudessem adivinhar qual o local que a dupla desenhou.

Quando a primeira dupla fez a sonorização do desenho, uma das crianças indagou: “*Ah, elas fizeram uma floresta*”. No momento em que a terceira dupla terminou a sonorização, algumas crianças falaram juntas: “*todo mundo fez floresta (risos)*”. Uma outra criança alegou, “*floresta é o mais fácil!*” As crianças ficaram empolgadas,

começaram a rir e mostrar os desenhos para a turma, e um dos alunos disse, “*mas cada um fez de um jeito diferente! Então, não é tão fácil assim*”. O professor pediu que as crianças formassem novamente o semicírculo para que as duplas pudessem comentar sobre as características de cada desenho. As crianças começaram a observar os desenhos e cada uma contou o que tinha desenhado.

Nota-se que apesar das três duplas terem feito o desenho de uma floresta, cada uma das crianças pensou e criou elementos diferentes (ver imagem 8, 9 e 10). A primeira dupla desenhou: pássaros, sol, grama, árvore, frutas (ver figura 8). O desenho da segunda dupla tinha sons de borboleta, trovão, lobo, frutas caindo no chão, coelho e árvore chacoalhando (ver figura 9). Já a terceira dupla desenhou elementos sonoros como: pássaros, cachorro, fogo, árvore e chuva (ver figura 10).

Figura 8 – Desenho da paisagem 1



Figura 9 – Desenho da paisagem 2



Figura 10 – Desenho da paisagem 3



Na segunda atividade do eixo temático ‘composição’ - O cravo brigou com a rosa - as crianças deveriam criar diferentes modos de cantar a canção popular usando variações rítmicas e/ou melódicas, mas mantendo toda a letra da música. Inicialmente, a proposta da atividade era dividir as crianças em pequenos grupos. Mas, a turma estava

muito agitada, aparentemente cansada e desanimada. Sendo assim, a atividade foi conduzida com todas as crianças criando juntas. As mesmas foram organizadas em semicírculo. Os professores lembraram a canção ‘o cravo brigou com a rosa’, para ambientar as crianças na atividade. Em seguida, as crianças foram questionadas sobre de quais maneiras poderiam cantar a canção sem tirar a letra. As crianças refletiram e começaram a responder. A canção foi repetida até que todos os alunos dessem a sua sugestão. Surgiram ideias como: cantar mais grave, cantar mais agudo, cantar mais lento, cantar mais rápido e com voz de cantor de ópera.

Na primeira atividade a relação habilidades x desafios foi considerada média (ver tabela 25) por ser uma atividade que as crianças nunca tinham realizado (de acordo relato do professor) e as crianças não tinham familiaridade com este modelo de composição. No entanto, para uma primeira elaboração e execução, foi considerada satisfatória. Já na segunda atividade, realizada por 4 crianças os resultados apontam uma maior predominância no nível ‘alto’, para 3 crianças, e nível baixo para 1 criança, uma vez que o desafio da atividade era elevado e ela, durante a atividade, não conseguiu realizar sua composição.

Tabela 25 – Atividade 1 - Relação entre habilidades x desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	0	06 alunos	0
<b>Porcentagem</b>	0%	100%	0%

Tabela 26 – Atividade 2 - Relação entre habilidades x desafios

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	0	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	75%	0	25%

Segundo Kamei (2010), as habilidades do sujeito devem estar totalmente envolvidas na atividade para que o desafio possa ser atingido. O autor aponta que através do equilíbrio entre as habilidades e os desafios o estado do *fluxo* pode ser alcançado, mas se as habilidades estiverem maiores que os desafios, poderá ocorrer o estado de tédio, e se os desafios forem maiores que as habilidades, o sentimento poderá ser de ansiedade.

Na categoria concentração, do total de crianças participantes da atividade de composição (6 alunos na atividade 1 e 4 alunos na atividade 2) os resultados apontaram

que, na atividade 1, 4 crianças tiveram um nível alto de concentração, enquanto que na atividade 2, os resultados ‘alto’ representaram 3 crianças.

Tabela 27 – Atividade 1 - Concentração (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	04 alunos	02 alunos	0
<b>Porcentagem</b>	67%	33%	0%

Tabela 28 – Atividade 2 - Concentração (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	25%	0%

Durante as duas atividades a maioria das crianças se manteve focada, atenta na elaboração das composições, portanto, estavam concentrados. Os comentários realizados pelos alunos (durante a atividade 1) em relação às composições dos colegas também foi um fator que demonstrou a concentração, pois se as crianças não estivessem prestando atenção na fala dos colegas não teriam notado os elementos semelhantes e diferentes na composição das outras duplas. Durante a realização da segunda atividade a concentração também estava presente. Observou-se, por exemplo que quando uma criança sugeria um modo diferente para cantar a música escolhida, imediatamente as outras crianças cantavam junto. Para Csikszentmihalyi (1992), as atividades satisfatórias exigem do sujeito total concentração da atenção durante a realização da mesma, não permitindo que tenha espaço na mente para informações irrelevantes. Segundo o mesmo autor, durante a experiência do *flow* quando a concentração está aliada com as metas claras e um *feedback* imediato das ações gera uma ordem na consciência do sujeito e induz a uma satisfação.

O sentimento de emoção/alegria também foi vivenciado pelas crianças durante as composições. A tabela 29 aponta que todas as crianças (6 crianças = 100%) apresentaram nível alto de emoção/alegria na primeira atividade (composição da paisagem sonora). A tabela 30 aponta o nível de emoção/alegria da segunda atividade – o cravo brigou com a rosa - que teve como score 3 crianças com nível alto e 1 criança com nível médio.

Tabela 29 – Atividade 1 - Emoção/alegria (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	06 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Tabela 30 – Atividade 2 - Emoção/alegria (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	03 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	75%	25%	0%

Os alunos demonstraram um encantamento, fascínio e alegria pelas atividades de composição. Sentimentos de prazer por meio de sorrisos e também foram identificados. Tais repostas emocionais das crianças também são características do estado de prazer e envolvimento. De acordo com Adessi, Ferrari e Carugati (apud STOCCHERO, 2012, p.79), o “efeito ‘Aha’ a alegria ligada à surpresa demonstradas nas feições das crianças ao se depararem com algo novo”.

Na categoria engajamento/motivação, observa-se que na primeira atividade, 5 crianças demonstraram um nível alto de motivação e 1 aluno apontou um nível médio de engajamento/motivação (ver tabela 31). Na segunda atividade os dados apontaram que 3 alunos atingiram um nível alto de engajamento/motivação e apenas 1 aluno apresentou nível baixo (ver tabela 32).

Tabela 31 – Atividade 1 - Engajamento/motivação (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	5 alunos	1 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

Tabela 32 – Atividade 2 - Engajamento/motivação (composição)

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	3 alunos	0	1 aluno
<b>Porcentagem</b>	75%	0%	25%

De modo geral, a maioria das crianças apresentaram um nível alto na categoria engajamento/motivação nas duas atividades de composição. As crianças estavam envolvidas e engajadas nas atividades. De acordo Araújo (2008), a motivação é importante durante o processo de ensino e aprendizagem do aluno e é por meio dos fatores

intrínsecos e/ou extrínsecos que a qualidade e direcionamento na atividade são definidas. O processo criativo das crianças também pode ser avaliado nesta categoria de análise. Em ambas as atividades solicitadas (composição da paisagem sonora e composição de diferentes modos de cantar) foi apresentado um problema as crianças, cujo resultado final seria a composição. Elas se envolveram na atividade e com muita satisfação, dentro de um processo criativo, resolveram o problema apresentado.

Segundo Wechsler (1993), o processo criativo resulta de um esforço mental relacionado a um tema ou problema no qual o indivíduo deverá encontrar uma solução criativa para resolvê-lo. De acordo com a mesma autora, para ser considerado criativo o produto deverá ser novo (para o ambiente em que está inserido) e ser funcional (para o próprio indivíduo ou para outras pessoas), sendo influenciado por aspectos cognitivos, motivacionais, biológicos, personalidade do indivíduo, entre outros.

Em resumo, na análise das atividades de composição a pontuação obtida no nível alto da primeira atividade apontaram uma queda em relação a segunda atividade, com exceção da categoria ‘emoção/alegria’ que obteve a pontuação mais elevada das atividades (ver tabela 33). A categoria desafios x habilidades – na primeira atividade – apontou o nível mais baixo de todas as categorias. Cabe ressaltar que o score médio de todas as categorias da segunda atividade atingiu a mesma pontuação (tabela 33).

Tabela 33 – Resultado final das atividades de ‘composição’

	<b>Desafios x habilidades</b>	<b>Concentração</b>	<b>Emoção/alegria</b>	<b>Engajamento/motivação</b>
<b>Atividade 1</b>	0% Alto	67% Alto	100% Alto	83% Alto
<b>Atividade 2</b>	75% Alto	75% Alto	75% Alto	75% Alto

Estes resultados indicam que na primeira atividade, que envolveu a execução de uma tarefa nova (paisagem sonora), embora tivesse maior nível de desafio para as crianças e gerasse um ambiente mais conturbado durante a sua elaboração (conforme se observa no nível da concentração da atividade 1), a emoção e a alegria, bem como o engajamento e a motivação foram elementos com maiores níveis de pontuação em relação aos níveis observados na atividade 2. Estes resultados estão em sintonia com os resultados alcançados nas atividades de improvisação já analisados, demonstrando que o desafio da atividade é um elemento que afeta o engajamento/motivação e consequentemente a emoção/alegria que as crianças sentem na execução da tarefa.

#### 5.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DE MOVIMENTOS CORPORAIS A PARTIR DA MÚSICA

As atividades do eixo temático ‘criação de sequências de movimentos corporais a partir da música’ foram aplicadas nas aulas 3 e 5. Em ambas as aulas tinham 6 crianças presentes. Na primeira atividade as crianças tinham que criar, a partir de um processo de audição atenta, uma pequena sequência de movimentos com o corpo para a música “Dança Chinesa – *Ballet O quebra nozes*” (Tchaikovsky). Para a realização desta atividade as crianças foram organizadas em semicírculo e foi perguntado se elas conheciam alguma coisa sobre a história do *ballet* ‘O quebra nozes’. As crianças ficaram eufóricas e começaram a fazer vários comentários sobre o *ballet*. Uma delas logo comentou: “*Eu conheço a história da Barbie e o quebra nozes e tenho o DVD em casa. Vou trazer na próxima aula pra gente assistir*”. Uma outra criança comentou: “*Eu conheço a história do quebra nozes! A minha mãe já dançou o ballet*”.

Após os comentários das crianças os professores colocaram a ‘Dança chinesa’ para que as crianças pudessem fazer uma audição ativa da obra musical (ouvir a música com o objetivo de compreender diferentes aspectos musicais presentes na obra). Foram observados durante a atividade e no momento da audição algumas trocas de olhares entre as crianças, execução de sons utilizando a percussão corporal, batidas no chão com as mãos e gestos com o corpo. Após o momento da audição ativa as crianças se dividiram em duplas para começar a composição de movimentos para a ‘Dança chinesa’. Foi entregue às crianças fitas coloridas para colocar nos braços, como forma de colaborar para a animação das crianças durante a atividade criativa. Durante o desenvolvimento do processo de criação das crianças, elas ficaram bem agitadas e eufóricas. Em alguns momentos, inclusive, os professores tiveram que interferir e lembrar os combinados da aula. As duplas demoraram para começar a composição. Foram realizados movimentos característicos do *ballet*, alguns gestos com o corpo e jogos de mãos. A atividade foi realizada durante quase toda a aula. Quando as duplas terminaram as composições, elas apresentaram para os colegas os gestos criados para a música.

A segunda atividade foi realizada no último dia da coleta de dados e estavam presentes 6 crianças. Os alunos foram organizados em semicírculo. O objetivo da atividade era a criação de um movimento corporal ou uma sequência de 4 tempos, na qual os colegas pudessem imitar em seguida. Um dos professores realizou uma sequência para melhor compreensão dos alunos. Nesta atividade apenas uma das crianças não conseguiu

realizar a sequência de 4 tempos pela primeira vez, precisando da intervenção do professor para a contagem dos tempos.

Analisando a primeira atividade, foi observado que a relação entre o desafio proposto era alto e o grau de habilidade das crianças também, sendo assim, nesta categoria todos os alunos (100%), obtiveram nível alto nesta categoria. Já na segunda atividade 5 alunos responderam muito positivamente ao desafio proposto, que era de nível alto e apenas um aluno obteve uma pontuação menor por não conseguir realizar muito bem a atividade (ver tabela 34 e 35).

Tabela 34 – Atividade 1 – Desafios x habilidades

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	06 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Tabela 35 – Atividade 2 - Desafios x habilidades

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	0	01 aluno
<b>Porcentagem</b>	83%	0%	17%

Todas as crianças participaram ativamente do processo de composição dos gestos, ficaram entusiasmadas e alegres com a proposta das duas atividades. De acordo com Araújo e Andrade (2013), quando o indivíduo se envolve na tarefa e tem suas habilidades em equilíbrio com os desafios há uma alta possibilidade de entrar no estado do fluxo, além de se manter concentrado, sentir alegria, bem-estar e podendo até mesmo sentir a perda da noção de tempo. Durante a primeira atividade os alunos demonstraram algumas expressões faciais e gestos na audição. Stocchero (2012) aponta que as expressões faciais e verbais são características presente na personalidade autotélica (características de pessoas que realizam atividades por motivações internas). Segundo Csikszentmihalyi (1999, p.114), “quando conseguimos enfrentar a vida com tamanho envolvimento e entusiasmo, podemos dizer que conquistamos uma personalidade autotélica”. Para Araújo (2008, p. 44), “na experiência autotélica alguns fatores podem ser considerados constituintes desta experiência, como a concentração, satisfação, felicidade e autoestima”.

A categoria concentração, na atividade 1, obteve um nível médio com 4 crianças, pois, durante a atividade 1, no primeiro momento as crianças ficaram dispersas, alguns

alunos chegaram a correr e pular pela sala. Mas, após a intervenção dos professores em relação ao comportamento a concentração foi retomada e as duplas começaram a composição. Já na segunda atividade, 5 alunos estavam com altos níveis de concentração (ver tabelas 36 e 37).

Tabela 36 – Atividade 1 – Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	0	04 alunos	02 alunos
<b>Porcentagem</b>	0%	67%	33%

Tabela 37 – Atividade 2 - Concentração

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

A concentração referente à primeira atividade foi considerada média pois, apesar da autonomia que as crianças tiveram durante a atividade, não estiveram atentas e focadas durante todo o tempo de execução da atividade. A concentração (na atividade 1) da turma só aconteceu após intervenção dos professores e no momento em que uma das duplas começou o processo da composição, fazendo com que as demais crianças percebessem e dessem início a sequência de movimentos. Segundo Csikszentmihalyi (1999, p.34), *“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”*. Na atividade 2, as crianças estavam concentradas em todo o processo da explicação da atividade e execução. Os alunos mantiveram sempre o foco na criança que estava realizando a sequência de movimentos, com olhar atento, pois tinham que executar em seguida a sequência criada. Apenas uma das crianças estava dispersa, olhando para os lados, se encostando na parede e muitas vezes não conseguia fazer a sequência exata dos movimentos apenas pela falta de atenção.

O fator emoção/alegria apontou nível alto nas duas atividades. Na primeira delas os dados apontaram que todos os alunos presentes (100%) demonstraram muita emoção e alegria no processo da composição. Na segunda atividade 5 crianças tiveram score alto e 1 criança apresentou um nível médio (ver tabelas 38 e 39).

Tabela 38 – Atividade 1 – Emoção/alegria

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	06 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Tabela 39 – Atividade 2 - Emoção/alegria

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

Em ambas as atividades as crianças demonstram sentimentos de alegria, prazer e bem-estar no processo da atividade. Araújo (2013) afirma que tais emoções durante a realização de uma determinada tarefa podem estar relacionadas com a experiência do fluxo. Segundo Levek (2016), a emoção é um aspecto que está relacionado com a criatividade. Para a autora, *“é possível que o ser humano possa atingir seu maior potencial se estiver imerso em atividades que estimulam a criatividade e lhe trazem prazer e alegria”* (2016, p.134).

Referente a categoria engajamento/motivação os dados apontam que todas as crianças presentes (6 alunos = 100%) demonstraram um nível alto de engajamento na primeira atividade (ver tabela 40). Já na segunda atividade 5 crianças apontaram um nível alto e 1 criança demonstrou um nível médio de engajamento/motivação (ver tabela 41).

Tabela 40 – Atividade 1 – Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	06 alunos	0	0
<b>Porcentagem</b>	100%	0%	0%

Tabela 41 – Atividade 2 - Engajamento/motivação

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
<b>Número de alunos</b>	05 alunos	01 aluno	0
<b>Porcentagem</b>	83%	17%	0%

Nas duas atividades de composição de sequência de movimentos as crianças demonstraram estar engajadas e motivadas. Foram observados sentimentos de alegria, emoção, engajamento e prazer durante a realização das composições. Custodero (2006) aponta que atividades que exploram o movimento corporal colaboram com boas

experiências e podem gerar o estado do fluxo. Contudo, a mesma autora ressalta que tais atividades devem ser compatíveis com as habilidades das crianças para colaborar com os fatores motivacionais e com a experiência do fluxo. Segundo Csikszentmihalyi (1992, 1999) e Araújo (2013), o estado do fluxo é impulsionado pelos elementos afetivos da motivação que auxiliam durante a realização da atividade com concentração e emoção.

Outro fator a ser destacado no processo de criação da primeira atividade foi o envolvimento das duplas e o momento da troca de experiência entre as crianças durante as apresentações das composições. O trabalho em grupo colabora com a comunicação entre as crianças, o diálogo, negociações e resolução de problema (BEINEKE e ZANETTA, 2014). Beineke (2013) aponta que os alunos valorizam o comprometimento e o envolvimento do grupo, pois para as crianças aspectos relacionados ao processo de composição, o fazer musical, o meio social e o trabalho em grupo acabam se sobressaindo as habilidades técnicas. Para Young (apud BEINEKE 2013, p. 102), *“as práticas musicais das crianças emergem da própria interação de fazer música juntas, mais do que da intenção de fazer uma peça de música”*. Beineke e Zanetta (2014) destacam também que durante uma atividade criativa a atuação do professor é importante para o desenvolvimento do trabalho dos alunos e obter um *feedback* do aprendizado.

Observa-se com o auxílio da tabela a baixo (tabela 42) que de modo geral as categorias atingiram bons níveis de intensidade alto, levando em consideração o grupo das crianças que estavam presentes nas aulas. A categoria concentração foi a única que não obteve um nível alto na atividade 1.

Tabela 42 – Envolvimento das crianças

	<b>Desafios x habilidades</b>	<b>Concentração</b>	<b>Emoção/alegria</b>	<b>Engajamento/motivação</b>
<b>Atividade 1</b>	100% Alto	0% Alto	100% Alto	100% Alto
<b>Atividade 2</b>	83% Alto	83% Alto	83% Alto	83% Alto

Os dados apresentados, portanto, indicaram que as atividades propostas, que envolviam a escuta atenta e a criação (composição) com o uso do corpo foram muito motivadoras e geraram grande participação e envolvimento das crianças.

## 5.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES

Ao verificar os resultados das 5 aulas aplicadas, observadas e analisadas, nota-se que as atividades que envolveram o movimento corporal - improvisação com o corpo a partir da música e criação de sequências de movimentos corporais a partir da música - atingiram, em maior frequência, níveis altos na análise sobre o comportamento positivo das crianças (ver tabela 43). Tais resultados vão ao encontro com os resultados das pesquisas de Custodero (2006) e Stocchero (2012), que investigaram aspectos motivacionais e a relação de atividades musicais com crianças e o fluxo. Custodero (2006) observou que a incorporação do envolvimento físico e o retorno cinestésico durante as aulas, através do movimento corporal ou da execução instrumental são atividades que colaboram também com o fluxo. A autora apontou que:

“a autenticidade artística representada pelo movimento rítmico estava relacionada à experiência de fluxo tanto nas atividades motoras que partiam das próprias crianças como naquelas que eram iniciadas pelo professor. Quando a necessidade de envolvimento físico das crianças foi negada, quando os professores ou pais interpretaram as respostas rítmicas ou as execuções instrumentais como comportamentos externos à tarefa, observou-se frustração e ansiedade” (CUSTODERO, 2006, p.395-396).

O estudo realizado por Stocchero (2012) também apontou que as atividades que envolviam o movimento físico – com instrumentos musicais ou pela própria movimentação corporal - foram aquelas que proporcionaram as crianças um maior nível de intensidade nas categorias investigadas pela autora.

Na tabela 43 foram destacados em negrito, os resultados nos quais as crianças demonstraram, em maior número (a partir de 75%), níveis altos nas categorias ‘equilíbrio entre desafios e habilidades’, ‘concentração’, ‘emoção/alegria’ e ‘engajamento/motivação’.

Tabela 43 – Níveis de intensidade ‘alto’

		Desafio x habilidades	Concentração	Emoção/ alegria	Engajamento/ motivação
<b>Improvisação com o corpo</b>	Atividade 1	<b>100% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>
	Atividade 2	<b>100% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>
<b>Improvisação com instrumentos</b>	Atividade 1	67% Alto	50% Alto	<b>83% Alto</b>	<b>83% Alto</b>
	Atividade 2	0% Alto	<b>80% Alto</b>	60% Alto	40% Alto
<b>Composição</b>	Atividade 1	0% Alto	67% Alto	<b>100% Alto</b>	<b>83% Alto</b>
	Atividade 2	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>	<b>75% Alto</b>
<b>Criação de movimentos corporais</b>	Atividade 1	<b>100% Alto</b>	0% Alto	<b>100% Alto</b>	<b>100% Alto</b>
	Atividade 2	<b>83% Alto</b>	<b>83% Alto</b>	<b>83% Alto</b>	<b>83% Alto</b>

As atividades do eixo temático ‘improvisação com instrumentos musicais’ foram as que obtiveram menos índices altos. Entretanto, as improvisações das crianças foram consideradas adequadas e colaboraram com o processo criativo durante a aula. O conceito ‘improvisar’ foi discutido durante as aulas juntamente com as crianças para que elas pudessem saber como alcançariam o objetivo principal da atividade: improvisar com instrumentos musicais. Foi discutido a ideia de que improvisar não é criar algo sem nenhuma diretriz, mas sim com propostas estruturadas. Ou seja, a improvisação “*pode ser definida como a arte de criar algo no momento, portanto, em tempo limitado, com um material também limitado. Esse processo implica a necessidade de tomar decisões certas para criar algo que funcione naquele instante*” (COLLURA, apud MADALOZZO, 2015, p.21). A improvisação é uma ferramenta pedagógica importante para a formação musical da criança além de favorecer o processo criativo, pois na improvisação a criança poderá expor de forma imediata suas ideias musicais.

Na sequência, observa-se que a frequência dos níveis altos nas atividades de composição também apontou resultados satisfatórios. Para Madalozzo (2015), a composição é uma das estratégias mais importantes durante o fazer musical ativo. No processo da composição, os alunos estão diante a problemas musicais que colaboram com ações que geram desenvolvimento, testes, julgamentos de ideias e um olhar crítico em relação aquilo que estão compondo (KRATUS apud BEINEKE, 2012).

As atividades de composição realizadas nesta dissertação foram propostas através da prática coletiva entre as crianças. O processo de composição realizado em

grupo é necessário para que as crianças troquem experiências e formem um senso crítico através das produções realizadas em sala (MADALOZZO, 2015). Para Beineke,

[...] ao manipular e explorar materiais musicais, as crianças estão exercitando o seu potencial criativo, mas acrescenta-se a isso que em uma sala de aula elas não estão trabalhando sozinhas e, portanto, suas produções musicais serão avaliadas segundo os critérios que derivam das ideias de música que vêm sendo construídas em sala de aula, tanto individual como coletivamente. Desta maneira, a aprendizagem criativa é caracterizada pelo movimento dinâmico gerado pelas produções musicais das crianças e sua incorporação pelo grupo, ou não. Essa dinâmica pode determinar de que forma os alunos significam e vivenciam essas atividades e como o grupo avalia e julga as ideias de música construídas no fazer e no pensar musical (BEINEKE, 2009, p.83-84).

A seguir, será apresentado uma média<sup>8</sup> dos resultados obtidos nas 4 categorias de análise escolhidas para esta dissertação: desafio x habilidades, concentração, emoção/alegria e engajamento/motivação (ver tabela 44).

Tabela 44 – Média geral das categorias

	<b>Desafio x habilidades</b>	<b>Concentração</b>	<b>Emoção/Alegria</b>	<b>Engajamento/motivação</b>
<b>Improvisação com o corpo</b>	100%	75%	75%	75%
<b>Improvisação com instrumento</b>	33,5%	65%	71,5%	61,5%
<b>Composição</b>	37,5%	71%	87,5%	79%
<b>Criação de movimentos corporais</b>	91,5%	41,5%	91,5%	91,5%
<b>Média geral</b>	65,6%	63,1%	81,3%	76,7%

De modo geral, conforme aponta a tabela 44, na categoria ‘desafios x habilidades’ as atividades que atingiram maiores níveis entre as crianças foram do eixo temático ‘improvisação com o corpo’, com 100% das crianças demonstrando total equilíbrio entre o nível do desafio proposto e as suas capacidades. Em segundo lugar,

<sup>8</sup> Para obter o valor da média das atividades realizadas foi somado o valor das atividades 1 e 2 de cada um dos eixos temáticos e dividido por 2. Já a média geral, foi somado os valores de todas as categorias de análise e dividido por 4.

foram observadas as atividades referentes à ‘criação de sequência de movimentos corporais a partir da música’, que atingiram uma média de 91,5% entre as crianças.

Na segunda categoria de análise, a ‘concentração’, as atividades nas quais o maior número de crianças elevou o score das análises foram (novamente) do eixo temático ‘improvisação com o corpo’, com 75% das crianças demonstrando grandes níveis de concentração, seguidas das atividades de composição que atingiram uma média de 71%.

Já na categoria ‘emoção/alegria’ os dados apontaram que as atividades de ‘criação de movimentos corporais’ atingiram a maior média entre as demais atividades propostas, obtendo um score de 91,5%. Em seguida, as atividades de composição ficaram com 87,5% de média entre as crianças. Já as propostas de improvisação com o corpo e improvisação com instrumentos musicais ficaram com 75% e 71,5% respectivamente.

Por fim, na categoria ‘engajamento/motivação’, as atividades de ‘criação de movimentos corporais’ se destacaram com o maior nível de intensidade, obtendo 91,5% de crianças engajadas/motivadas. Em segundo lugar, os dados apontaram para as atividades de composição, com 79% de intensidade entre as crianças. Em terceiro lugar, as atividades de improvisação com o corpo, com 75% de frequência. Por último, com nível de intensidade de 61,5% encontram-se as atividades de improvisação com instrumentos musicais.

A partir de uma média geral entre as duas atividades de cada eixo temático e as quatro categorias de análise definidas (ver tabela 44), destaca-se a categoria ‘emoção/alegria’ com 81,3% de intensidade entre as crianças, sendo a categoria de maior score entre as categorias definidas nesta dissertação. A categoria concentração, foi a categoria com menor nível de frequência entre as demais, totalizando 63,1%.

## 6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa, teve como objetivo investigar os aspectos motivacionais e o processo criativo das crianças em atividades de criação musical, improvisação e criação de movimentos corporais, sob a perspectiva da Teoria do Fluxo. A pesquisa foi realizada em 5 aulas de musicalização infantil, em uma escola especializada em música na cidade de Curitiba/PR.

É importante ressaltar que os dados obtidos neste trabalho são resultados referente a um contexto específico, levando em consideração também a metodologia definida aqui, o estudo de caso único. Entretanto, os resultados obtidos vão ao encontro de pesquisas que já realizadas na área da Motivação, Criatividade e Educação Musical. Destacam-se, neste sentido, os trabalhos de: Custodero (2006), Beineke (2009), Araújo (2010, 2015), Stocchero (2012), Araújo e Adessi (2014) e Levek (2016).

Com relação aos eixos temáticos definidos nesta dissertação - Improvisação com o corpo a partir da música, Improvisação com instrumentos musicais, Composição e Criação de sequências de movimentos corporais a partir da música - observa-se que de modo geral as crianças demonstraram ótimo desempenho e participação na maioria das atividades propostas (ver tabela 43). Contudo, as atividades que atingiram níveis mais elevados nas categorias concentração, emoção/alegria, engajamento/motivação e que obtiveram maior equilíbrio entre desafio x habilidades foram as que envolveram o uso do corpo (improvisação com o corpo a partir da música e criação de sequências de movimentos corporais a partir da música). Já as atividades que obtiveram níveis mais baixos nas categorias avaliadas, foram as do eixo temático ‘improvisação com instrumentos musicais’.

Nas atividades de ‘improvisação com o corpo a partir da música’, as crianças tinham que improvisar utilizando movimentos corporais durante a música. Na primeira atividade, os alunos tinham que improvisar utilizando gestos corporais, enquanto a canção ‘A sardinha e o pato’ era executada (ver aula 1). Já na segunda atividade, foi proposto que as crianças caminhassem e improvisassem gestos e movimentos para as diferentes ações (pular, caminhar, saltar, andar pisando na neve, entre outros) solicitadas pelo professor (ver aula 4). Ambas as atividades de improvisação tinham desafios altos (aprender a canção, aprender os gestos, prestar atenção na letra da música, prestar atenção nos comandos do professor, realizar o improviso), porém estavam de acordo com as habilidades de todas as crianças. Na categoria concentração, foi possível observar que

quase todas as crianças atingiram níveis altos durante as atividades. Tal categoria é um elemento importante para um total envolvimento do sujeito e colabora com a experiência do fluxo durante a atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Outro fator relevante para o envolvimento prazeroso em uma determinada atividade é a emoção/alegria. Nessas atividades, os níveis de intensidade de emoção/alegria também se destacaram como altos. Por fim, o processo criativo e no engajamento das crianças nas atividades de improvisação também atingiram níveis altos.

Os resultados do eixo ‘improvisação com o corpo a partir da música’ apontaram que as crianças estavam engajadas, interessadas, concentradas, felizes e conseguiram improvisar com êxito nas duas atividades propostas. Segundo Bona (2011), a improvisação é um dos aspectos de grande relevância na pedagogia Orff e tal prática deve acontecer nas aulas de música através de “improvisações melódicas vocais ou instrumentais, improvisações rítmicas, improvisações idiomáticas (ou seja, a partir da criação de textos e palavras) e improvisações de movimentos” (BONA, 2011, p.141). Para Levek (2016), por sua vez, a improvisação é uma atividade necessária na educação musical dos alunos e colabora com o desenvolvimento da criatividade. De acordo com Koellreutter (apud LEVEK, 2016, p.44),

“à criação ocupa lugar importante e a improvisação é uma ferramenta fundamental. Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhados com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. (...) por meio do trabalho da improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados”.

No eixo temático ‘improvisação com instrumentos musicais’, também foram investigadas as habilidades de improvisação das crianças, utilizando xilofones sopranos e contraltos. As duas atividades definidas aqui foram: (1) “Aqui em Macchu Picchu” (WUYTACK, 2009, p.38) e (2) a cantiga popular “Sambalelê”. Na primeira delas, foi proposto às crianças um improviso nos instrumentos musicais, intercalando com o jogo de substituição progressiva das palavras da música (ver aula 1). Já na segunda atividade, as crianças cantaram a cantiga e intercalaram com seus improvisos no instrumental Orff (ver aula 2). Em relação à categoria habilidades e desafios, na primeira atividade foi verificado que os desafios foram mais altos do que os desafios da segunda atividade, e nem todas as crianças conseguiram manter o equilíbrio entre suas habilidades e os desafios propostos na atividade 1. Pode ser que, na atividade 2, os desafios não tenham sido altos, pelo fato de que as crianças já conheciam o repertório proposto na atividade.

Entretanto, na categoria concentração, a atividade 2 obteve índices maiores de intensidade ‘alto’ do que na primeira atividade. Pode-se constatar que, pela atividade 1 ter sido conduzida de forma mais extensa (aprender a canção e os gestos de cada palavra, e depois intercalar os improvisos com os gestos) as crianças possivelmente ficaram mais cansadas e desconcentradas durante a atividade. Já nas categorias ‘engajamento/motivação’ e ‘emoção/alegria’ as crianças demonstraram níveis mais elevados durante a primeira atividade.

Estes resultados indicam um elemento importante para a condução de atividades musicais com foco na improvisação/criação, que é a questão do tempo da atividade. Pela experiência vivenciada nesta pesquisa, observa-se que se a atividade se torna muito longa, a ponto de ser cansativa, os níveis de engajamento podem diminuir e, conseqüentemente o prazer na participação pode ser prejudicado.

Porém, no decorrer das atividades de improvisação, foi possível identificar, principalmente na segunda atividade, sentimentos de euforia, alegria, disposição, motivação em participar. Pode-se considerar que as atividades de improvisação colaboram com a aprendizagem musical das crianças, com a formação dos conceitos musicais e proporcionam momentos criativos durante a aula. Para Swanwick (apud MADALOZZO, 2015), tais atividades proporcionam a exploração sonora, domínio de técnicas instrumentais, desenvolvimento de novas ideias e pensamento crítico musical. Sendo assim, a improvisação é uma habilidade necessária durante a formação dos alunos e uma importante ferramenta pedagógica para a aprendizagem musical. É também “o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. É o momento em que o aluno se torna compositor e coreógrafo, é o momento da síntese” (MARIANI apud MADALOZZO, 2015, p.33). Bouscheidt (2008) afirma que a improvisação colabora com a expressividade e individualidade das crianças. O autor sugere que,

Inicialmente, pode-se trabalhar a improvisação por meio da dança e da expressão corporal. A criança deve ser convidada a conhecer o ambiente e a si própria, através da livre expressão corporal [...]. Também pode improvisar através da expressão verbal, com um determinado texto ou até mesmo inventando textos em idiomas existentes ou não. Ademais, conforme sugere Boal Palheiros (1999), também há a possibilidade de realizar a improvisação em jogos de “pergunta e resposta”, sobre um bordão-ostinato, por meio da percussão corporal e dos instrumentos. A tarefa do professor deve ser “participar, sugerir, ajudar e encorajar” [...] (BOURSCHEIDT, 2008, p.33).

No terceiro eixo temático, ‘composição’, foram aplicadas as seguintes propostas: (1) composição de uma paisagem sonora, na qual as crianças tinham que desenhar uma paisagem e fazer a sonorização dos elementos do desenho (ver aula 2); e (2) composição da canção ‘O cravo brigou com a rosa’, que deveria ser cantada de modo diferente, ou seja, mudando intensidade, andamento, cantar com vozes diferentes, entre outros (ver aula 4). No decorrer das atividades, a maioria das crianças estavam concentradas e prestando atenção nas composições dos colegas. Na atividade 2 o nível de concentração foi mais acentuado na turma, pois na atividade 1 foi gerado muita euforia e agitação durante o processo de criação da paisagem sonora, interferindo na concentração. Conseqüentemente, o nível de emoção/alegria foi vivenciado pelas crianças nas duas atividades, atingindo a todas as crianças na primeira atividade. Pode-se perceber que, as crianças estavam envolvidas e engajadas na elaboração das composições. Nesta categoria, as atividades estavam de acordo com as habilidades das crianças e os resultados foram considerados satisfatórios para este contexto.

Por fim, as atividades de ‘criação de seqüências de movimentos corporais a partir da música’ foram compostas pelas seguintes atividades: (1) criar, a partir de uma audição musical atenta, uma seqüência de movimentos corporais para a música “Dança Chinesa – *Ballet O quebra nozes*” (Tchaikovsky) (ver aula 3); (2) criar movimentos corporais ou uma seqüência de 4 tempos, na qual as outras crianças conseguissem imitar em seguida (ver aula 5). O processo de realização das atividades foi muito satisfatório e de modo geral todas as crianças tinham as habilidades compatíveis com os desafios propostos nas atividades. Entretanto, o quesito concentração foi considerado médio na primeira atividade, pela falta de atenção e perda do foco no decorrer da atividade. Já na segunda atividade, as crianças ficaram mais atentas e com olhar fixo nos alunos que estavam realizando a composição corporal. Nas categorias “emoção/alegria” e “engajamento/motivação, demonstraram níveis de intensidade alto na maioria dos participantes. Esses fatores são importantes para o bem-estar, desenvolvimento do processo criativo e colaboram com a imersão na experiência do fluxo.

Por fim, foi constatado que nas atividades de composição as crianças conseguiram levantar estratégias resolver os problemas musicais que foram propostos, desenvolveram sensibilidade musical e julgamento das ideias em relação as composições dos colegas. Gardner (apud MADALOZZO, 2015) aponta a composição como uma estratégia processual que é desenvolvida durante as aulas conforme os problemas são criados. Para Madalozzo (2015), através dos problemas encontrados no processo de

composição o professor tem a oportunidade de contextualizar os conceitos musicais trabalhados ou não na sala de aula. Sendo assim,

a partir do momento em que se inicia um processo de composição em sala de aula, na verdade, os professores e alunos estarão lidando com a linguagem musical a partir de estratégias de criação, execução e apreciação simultaneamente, com a preocupação final de que os alunos reconheçam o percurso de criação musical e possam se posicionar de forma crítica sobre aquilo que estão compondo (MADALOZZO, 2015, p.18).

Segundo Guterres e Maffioletti (2011), a composição musical é algo desafiador para o aluno, proporciona a aprendizagem de conceitos musicais e contribui para o desenvolvimento musical do aluno. Para os autores, ao enfrentar uma atividade de composição o indivíduo leva em consideração suas experiências musicais construídas anteriormente e constrói novas ideias que o auxilia na resolução do problema. Sendo assim, “a composição como atividade criadora proporciona uma nova situação, ela vai se construindo conforme o desenvolvimento e conhecimento do aluno” (ibidem, p.920).

Levando em consideração o objetivo geral desta pesquisa, pode-se concluir que, foi possível identificar através das atividades propostas, a motivação das crianças na maior parte das atividades, que foi considerada em alto nível especialmente nas atividades de composição e improvisação que envolviam o uso do movimento corporal, resultado semelhante àqueles apresentados por Custodero (2006) e Stocchero (2012). Da mesma forma foi possível observar, por meio da coleta de dados, que o processo criativo foi desenvolvido pelas crianças, durante as 5 aulas aplicadas, de forma individual e coletiva.

A presença de elementos que caracterizam a experiência do fluxo, foram constatadas nesta pesquisa, por meio da observação das seguintes categorias: a relação entre desafios e habilidades, a alegria/emoção, concentração, e engajamento/motivação tanto nas propostas de improvisação quanto nas propostas de composição. A partir da observação destes elementos que, segundo Csikszentmihalyi (1992, 1999), são indicadores da experiência do fluxo, foi possível concluir que possivelmente as crianças que participaram deste estudo experimentaram o estado de fluxo no decorrer das aulas, em algum momento, tendo em vista os altos níveis de participação na execução das tarefas apresentados pelas crianças. Esta experiência de fluxo, por sua vez, pode ser tanto individual como coletiva, conforme já vislumbrado por Custodero (2006), Araújo e Andrade (2011), Stocchero (2012) e Stocchero e Araújo (2013). Neste estudo também foi possível perceber:

- (1) que o tempo de duração da atividade pode interferir na qualidade do engajamento dos alunos;
- (2) que os desafios devem ser instigantes para que os alunos mantenham a motivação/engajamento. Neste sentido, se a atividade é já muito conhecida e dominada pelos estudantes, é possível que engajamento diminua;
- (3) que a concentração é um elemento essencial para o bom desempenho nas atividades de criação (composição e improvisação) e que o professor deve auxiliar os estudantes mantendo um ambiente propício para que a concentração ocorra, considerando, conforme indica Csikszentmihalyi, (1992), o uso de metas claras na condução da atividade;
- (4) que a categoria alegria/emoção pode se transformar em euforia e isso, de alguma forma, precisa ser observado no ambiente para evitar que a concentração seja prejudicada.

Por fim, acredita-se que este trabalho trouxe dados que contribuem para a área da Educação Musical, especialmente nas pesquisas que abordam temas sobre a Motivação, Criatividade e Teoria do Fluxo. Sugere-se que, propostas de atividades que envolvam música e movimento, improvisação e composição sejam estudadas em outras pesquisas com diferentes faixas etárias, contextos diferentes de ensino musical e com outras crianças. Embora o tema tenha sido estudado no contexto brasileiro com diferentes perspectivas ainda necessita de novas pesquisas com diferentes pontos de vista, relacionando a Educação Musical com a Criatividade.

## REFERÊNCIAS

- ADESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2. **Anais...** Curitiba: Deartes, 2007, p.62-72.
- ALENCAR, E. M. L. S. Personality traits of Brazilian creative scientists. *Gifted and Talented International*, n.13, p.14-18, 1998.
- ALENCAR, E. S. de.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.
- ALENCAR, E. S.; BRAGA, N. P.; MARINHO, C. D. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- AMABILE, S. M. A. *Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown Publishers, 1989.
- AMABILE, T. M. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- AMABILE, T. M. **How to kill creativity**. *Harvard Business Review*, 1998, p.77-87.
- ARAÚJO, R. C. & ANDRADE, M. A. Um estudo sobre motivação para a prática musical de adolescentes com base na teoria do fluxo. In: XIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. **Anais...** Natal, 2013.
- ARAÚJO, R. C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta Revista de Cognição Musical**, 2013, v. 1, p.55-66.
- ARAÚJO, R. C. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em perspectiva*, 2008, v.1, n.2, p.39-52.
- ARAÚJO, R. C. Motivação e ensino de música. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C.; (Ed.). **Mentes em música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.111-130.
- ARAÚJO, R. C. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, R. C.; RAMOS, D. (Ed.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 45-58.
- ARAÚJO, R. C., & ANDRADE, M. A. (2011). Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista DaPesquisa*, Volume 8, 553–563.
- ARAÚJO, R. C.. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta Revista de Cognição Musical**, v. 1, p. 55-66, 2013.
- ARAÚJO, R. C.. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, v. 1, p. 39-52, 2008.

ARAÚJO, R. C.; ADDESSI, A. R. Um estudo sobre improvisação musical de crianças num contexto musical interativo/reflexivo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília**. Ano III, v.1, 2014, p.76-91.

ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, Margaret A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DaPesquisa*, v. 8, p. 553-563, 2011.

ARAÚJO, R. C.; CAMPOS, F. A. BANZOLI, C. R. V. A. Prática musical infantil e Teoria do Fluxo: duas surveys em contexto brasileiro. *Epistemus – Revista de estudios em Música, Cognición y Cultura*. 2016, v.4, n.2, p.38-63.

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, p.249-272, 2009.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 4., **Anais**. São Paulo: USP, 2008, v.1, p.1-6.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BARRETT, M. O conto de um Elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. **Música, Psicologia e Educação**, Porto, n. 2, p. 31-45, 2009.

BEAUDOT, A. **A criatividade na escola**. São Paulo: Nacional, 1975.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Teses (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. In: **Educação, Santa Maria**, 2012, v.37, n.1, p.45-60.

BEINEKE, V.; ZANETTA, C. C. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.14, n.1, 2014, p.197-210.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.125-155.

BOURSCHEIT, L. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BURNARD, P. The individual and social words of children’s musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician**: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.353-374.

BZUNECK, J. A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (Ed.). **A motivação do aluno**: contribuições da Psicologia Contemporânea. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.

CARNEIRO, J. C. R. Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CRAFT, A. **Creativity in Schools: tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (Orgs.). **Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness**. Nova York: Cambridge University Press, 1988.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. ROBINSON, R. **The art of Seeing: na interpretação of the aesthetic encounter**. Malibu: J Paul Getty Trust Office of Publications, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Creativity: The Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins Publishers. 1996.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. **Gestão qualificada: a conexão entre felicidade e negócio**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

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: UFPR, 2006, p. 381–399.

DECI, E.L., RYAN, R.M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECY, E. L; RYAN, R. M The “What” and “Why” of Goalp Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Baheviour. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p.227-268, 2000.

ESTRADA, M. R. **Manual da criatividade: Os processos psíquicos e o desenvolvimento**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

FELDHUSEN, J. F. A conception of giftedness. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. Nova York: Cambridge University Press, 1986, p.112-127.

FIGUEIREDO, C. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Lisboa, 1913.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos, ideias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 2001, p. 55-61.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. A inter-relação entre criatividade e motivação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R; (Ed.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 209-230.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Ed.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 37-57.
- GUTERRES, A. L.; MAFFIOLETTI, L. Composição musical como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem: Uma reflexão a partir da prática educativa. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM), 2011, p. 919-925.
- ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibplex, 2009.
- KAMEI, H. H. **Flow**: o que é isso? Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da psicologia positiva. 345 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LEVEK, K. S. **Modelo de ensino fluxo-criativo**: uma proposta teórico-prática a partir de estudos cross-cultural multicasos com programas de musicalização infantil. 138 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- LESSA, L. M. 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 (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MACKINNON, D. W. The nature and nurture of creative talent. In: RIPPLE, R. E. (Org.). **Learning and human abilities**: Educational Psychology. Nova York: Harper, 1964.
- MADALOZZO, V. A.; MADALOZZO, T. Planejamento na musicalização infantil. In: ILARI, B. S.; BROOCK, A. (Ed.). **Música e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2013, p.167-190.
- MADALOZZO, T. Composição musical. Unicentro/PR, 2015.
- MAFFIOLETTI, L. A. **Diferenciações e integrações**: o conhecimento novo na composição musical infantil. 247 f. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- MASSIMINI, F. CALIR, M. The systematic assessment of flow in daily experience. In: CSIKSZENTMIHALYI, M. CSIKSZENTMIHALYI, I. (Org.). **Optimal experience**: Psychological studies of flow in consciousness. Nova York: Cambridge University Press, p. 266-287, 1988.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.
- NOVAES, M. H. **Psicologia da criatividade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PENNA, M. L. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PFUTZENREUTER, A. C. **Tocar/jogar rocksmith: as experiências de *Flow* de jovens guitarristas que jogam games de música**. 189 f. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- PSCHEIDT, J. F; ARAÚJO, R. C. Interação reflexiva e criatividade: uma experiência com alunos iniciantes em bateria. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS
- REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ROMANELLI, E. J.; ROMANELLI, B. M. B.; ROMANELLI, G. G. B. **A escola criativa: um diálogo entre Neurociências, Artes Visuais e Música**. Pinhas, PR: Melo, 2010.
- SCHLEDER, T. S. **Capacidade de criação: Introdução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Ilari, B. e Ilari R. Londrina: Eduel, 2008.
- STENBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- STOCCHERO, M. A. Experiências de fluxo na Educação Musical: Um estudo sobre motivação. 111 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- STOCCHERO, M. A.; ARAÚJO, R. C. . Educação Musical na Escola Regular: possíveis experiências de Fluxo. In: XXI Congresso Nacional da Abem, 2013, Pirenópolis. Anais do XXI Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis: UFG, 2013.
- TORRANCE, E. P. Encouraging creativity in the classroom, Iowa: Brow Company Publishers, 1970.
- TORRANCE, E. P. Thinking creatively. In: BEAUMONT, J. G. (ed.). Brain Powers: unlock the power of your mind. New York: Harper e Row Publishers, 1989.
- WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campina: Psy, 1993.
- YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ZABROKI, A. R.; ARAÚJO, R. C. A experiência de fluxo na prática e estudo cotidiano do violão em alunos iniciantes. In: X Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2014, Campinas. Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais. Campinas: UNICAMP, 2014. v. 1. p. 455-459.

## APÊNDICE 1 – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA  
ACADÊMICA DE CAMPO**

Prezada Sra [REDACTED], Diretora da [REDACTED]  
[REDACTED]

Eu, FLÁVIA DE ANDRADE CAMPOS SILVA, portadora do RG nº [REDACTED], e CPF nº [REDACTED], aluna do Programa de Pós Graduação em música (Mestrado) da Universidade Federal do Paraná, venho por meio desta solicitar autorização para realização de uma pesquisa sobre “Motivação e Criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo”. A pesquisa é parte integrante do desenvolvimento de minha dissertação e está sendo realizado sob a orientação da profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo. A coleta de dados desta investigação se dará por meio da aplicação de atividades musicais e gravação das aulas, dos alunos da turma de Laboratório de Criação II (sábado). Os dados coletados manterão o anonimato dos participantes e também o anonimato da instituição. Além disso a participação na pesquisa não trará nenhum risco de dano moral, emocional ou físico aos participantes.

Desde já agradeço a vossa valiosa atenção.

Cordialmente,

---

Flávia de Andrade Campos Silva

Aluna

---

Rosane Cardoso de Araújo

Orientadora

---

[REDACTED]

Diretora

Curitiba, 28 de outubro de 2017

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 Setor de Artes, Comunicação e Design  
 Departamento de Artes  
 Curso de Pós-Graduação em Música – Mestrado

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_, pai/mãe da criança \_\_\_\_\_, tomei conhecimento que esta pesquisa tem como foco investigar a “Motivação e Criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo”, desenvolvida pela aluna Flávia de Andrade Campos Silva através do curso de Pós-Graduação em Música (Mestrado), da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma de meu (minha) filho (a), pelo (a) qual assino o presente termo de consentimento. Estou ciente que a coleta de dados envolverá a realização de filmagens das aulas e na aplicação de atividades musicais sob o olhar de aspectos criativos e motivacionais; que as filmagens terão fins estritamente científicos e acadêmicos, sendo garantido o direito de preservação de imagem, se assim eu solicitar, bem como o anonimato do nome da criança. Estou ciente também que a participação na pesquisa não oferece riscos físicos, morais e/ou emocionais bem como não oferece prejuízos, podendo ser solicitadas informações das atividades e da pesquisa a qualquer momento. Entendo também que a participação na pesquisa é voluntária e não contempla remuneração. Embora aceite participar da pesquisa, estou ciente que os participantes poderão desistir a qualquer momento, bastando apenas comunicar a pesquisadora. Considerando o exposto acima, autorizo meu filho/a do Laboratório de Criação Musical da \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Motivação e Criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo”.

---

Assinatura do Responsável (de acordo)

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017