



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**HERMILO PINHEIRO SANTANA**

**MOTIVAÇÃO E O ESTADO DE FLUXO:  
A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA PERSONALIDADE AUTOTÉLICA**

Salvador  
2018

**HERMILO PINHEIRO SANTANA**

**MOTIVAÇÃO E O ESTADO DE FLUXO:  
A IMPROVISACÃO COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
PERSONALIDADE AUTOTÉLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Concentração em: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador  
2018

S232 Santana, Hermilo Pinheiro

Motivação e o estado de fluxo: a improvisação como caminho para o desenvolvimento da personalidade autotélica / Hermilo Pinheiro Santana. Salvador, 2018.

144 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música — Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2018.

1. Música – instrução e estudo. 2. Motivação. I. Título.


CDD 780.7

# "Motivação e o estado de fluxo: a improvisação como caminho para o desenvolvimento da personalidade autotética"

**HERMILO PINHEIRO SANTANA**

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.*

Aprovada em 26 de julho de 2018



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Orientadora, UFBA  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



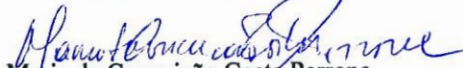
Tais Dantas da Silva  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Marcelo Alves Brazil  
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia



Diana Santiago da Fonseca  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia



Maria da Conceição Costa Perrone  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente à Deus, pela minha vida e por tudo o que tem me proporcionado.

Aos meus pais, Valdomiro e Ismênia, pelo afeto, o bem maior, e o estímulo intelectual constante.

Expresso gratidão imensa a Roseli Angela, minha esposa, por seu amor também demonstrado em me compreender e apoiar em todos os momentos.

Sou muito grato à minha orientadora, Cristina Tourinho, que foi exemplar no exercício do seu papel.

À CAPES, pela bolsa de Doutorado que me concedeu, sem a qual eu não poderia realizar o curso.

Agradeço as importantes contribuições das professoras Rosane Cardoso de Araújo, Tais Dantas e Simone Braga.

À professora Lori Custodero pela atenção e importantes considerações quando a conheci no Conferência da ISME em 2014.

Aos professores Diana Santiago, Maria Conceição Perrone e Marcelo Brazil, por gentilmente terem aceitado o convite para participar da banca examinadora.

À Brasileira Trindade por ter me mostrado as amplas possibilidades de atuação na área da Educação Musical.

Ao professor e maestro Aderbal Duarte que me inspirou e auxiliou no início dos meus estudos de música há 20 anos.

Aos professores Luciano Caroso, Bruno Westermann, José Álvaro, Aaron Lopes, Marila Marques, Sérgio Deslandes, Doraneire Limeira, Maria Luiza, Cláudia Santos, Josinaldo Gomes, Mônica Vasconcelos, Pedro Carneiro e Rosa Eugênia pelos momentos marcantes e inesquecíveis vividos no Curso de Licenciatura em Música da UEFS.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Música da UEFS, obrigado pelos momentos gratificantes.

Aos colegas e funcionários da Escola de Música da UFBA.

When you pass through the waters, I will be with you.

When you cross rivers, you will not drown.

When you walk through fire, you will not be burned,  
nor will the flames hurt you.

Isaiah 43:2

The Bible. New Century Version.

SANTANA, Hermilo Pinheiro. **Motivação e o estado de fluxo: a improvisação como caminho para o desenvolvimento da personalidade autotélica**. 2018. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

O propósito deste estudo é investigar como a improvisação pode ser utilizada como estratégia de motivação na prática instrumental para os alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, de forma a gerar o estado de fluxo. Primeiramente, foi criada uma ementa para o ensino deste assunto na disciplina Tópicos Especiais de Estudo em Música. A disciplina foi ministrada na UEFS nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017. O modelo teórico do estado de fluxo foi criado pelo psicólogo húngaro naturalizado americano Mihaly Csikszentmihalyi (1934) na década de 1970, quando lançou seu primeiro livro sobre este assunto. O estado de fluxo é um estado de atenção plena em uma atividade com uma meta clara e definida. A atividade deve ser gratificante e gerar um feedback imediato. Há um equilíbrio entre o nível de desafio da atividade e o nível de habilidade. O indivíduo não sente o tempo passar e há uma fusão da ação com a consciência. No Brasil, as principais pesquisas com a Teoria do Fluxo aplicada à Educação Musical são de Rosane Cardoso de Araújo. No exterior, de Lori Custodero, Susan O'Neill e Frank Diaz. Esta pesquisa utilizou, como referência, os instrumentos de coleta de dados descritos no artigo: *Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical* (ARAÚJO e PICKLER, 2008a). Este artigo, através de um estudo de levantamento (survey), coletou dois tipos de dados: 1) Perfil dos participantes; 2) Reportamento da experiência de fluxo. Os resultados indicam que, para utilizar a improvisação como estratégia de motivação para gerar o estado de fluxo e a *personalidade autotélica*, é necessária uma aula estruturada para o ensino de improvisação instrumental em música popular. Os alunos participantes devem ter, pelo menos, nível intermediário no instrumento. As aulas não devem ter muitos alunos. No máximo 10, se possível menos. É fundamental que haja uma infraestrutura para que a aula funcione: instrumentos disponíveis no local, Data Show e caixa de som. A turma que atingiu o melhor rendimento tinha apenas 4 alunos. Um deles tinha nível avançado, ou outros, nível intermediário. Todos estavam interessados e compareceram às aulas assiduamente. No local em que as aulas foram ministradas havia disponibilidade de instrumentos (dois teclados, caixas de som, violão). Dos quatro alunos, dois tocaram teclado (disponibilizados no local), um tocou contrabaixo e o outro flauta transversal. O objetivo de gerar o estado de fluxo foi alcançado.

Palavras-chave: Educação Musical, Motivação, Teoria do Fluxo, Improvisação.



SANTANA, Hermilo Pinheiro. **Motivation and the flow state: improvisation as a pathway for the development of the autotelic personality.** 2018. 144 f. Thesis (Doctorate) - Curso de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate how improvisation can be used as a motivational strategy in instrumental practice for the Music Education undergraduate students of the State University of Feira de Santana, in Bahia, in order to generate the flow state. First, a course syllabus was created to teach improvisation in popular music in the subject Special Topics of Music Study. The theoretical model of the flow state was created by the Hungarian (naturalized American) psychologist Mihaly Csikszentmihalyi (1934) in the 1970s, when he released his first book on this subject. The flow state is a state of total focus at the present moment in an activity with a clear and defined goal. The activity should be rewarding and generate immediate feedback. There is a balance between the level of challenge of the activity and the level of skill. The individual does not feel the time go by and there is a fusion of action with consciousness. In Brazil, the main researches with the Flow Theory applied to Music Education are by Rosane Cardoso de Araújo. In other countries the main researchers are Lori Custodero, Susan O'Neill and Frank Diaz. This research used, as a reference, the instruments of data collection described in the article: *Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical* (ARAÚJO and PICKLER, 2008a). This article, through a survey study, collected two types of data: 1) Profile of the participants; 2) Flow experience reporting. The results indicate that to use improvisation as a motivational strategy to generate the flow and the *autotelic personality*, a structured class is needed for the teaching of instrumental improvisation in popular music. Participating students must have at least an intermediate level in the instrument. Classes should not have too many students. At most 10, if possible less. It is essential that there is an infrastructure for the class to work: instruments available on the spot, Data Show and speakers. The class that achieved the best performance had only 4 students. One of them had advanced level, or others, intermediate level. Everyone was interested and attended classes assiduously. In the place where the lessons were taught there were availability of instruments (two keyboards, speakers, guitar). Regarding the four students, two of them played keyboard (available on the spot), one played bass and the other played transverse flute. The goal of generating the flow state was achieved.

Keywords: Musical Education, Motivation, Flow theory, Improvisation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Continuum de Autodeterminação .....	23
<b>Figura 2</b> Acordes básicos .....	35
<b>Figura 3</b> Acorde maior com sétima maior .....	36
<b>Figura 4</b> Dominante com sétima .....	37
<b>Figura 5</b> Acorde menor com sétima menor .....	37
<b>Figura 6</b> Acorde meio-diminuto .....	37
<b>Figura 7</b> Tétrade diminuta .....	38
<b>Figura 8</b> Exercício 1 com a escala pentatônica e a escala de Blues .....	38
<b>Figura 9</b> Exercício 2 com a escala pentatônica e a escala de Blues .....	38
<b>Figura 10</b> Exercício 3 – progressão ii7 V7 .....	39
<b>Figura 11</b> Exercício 4 – progressão ii7 V7 .....	39
<b>Figura 12</b> Modos da Escala Octatônica .....	40
<b>Figura 13</b> Modos da Escala de Tons Inteiros .....	40
<b>Figura 14</b> Modos da Escala Aumentada .....	41
<b>Figura 15</b> Exemplo de uso da Escala de Tons Inteiros — V7(#5) e V7(b5) .....	41
<b>Figura 16</b> Exemplo de uso da Escala Octatônica — V7(#9) e V7(b9) .....	41
<b>Figura 17</b> Parabéns para você .....	42
<b>Figura 18</b> Re-harmonização de Parabéns para você .....	42
<b>Figura 19</b> Simulação de Improvisação em Garota de Ipanema .....	43
<b>Figura 20</b> A ocorrência do estado de fluxo .....	58
<b>Figura 21</b> Aprendendo uma nova habilidade .....	59
<b>Figura 22</b> Segundo aluno a improvisar .....	112
<b>Figura 23</b> Quarto aluno a improvisar .....	113
<b>Figura 26</b> Simulação de Improvisação em Garota de Ipanema .....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional).....	100
<b>Gráfico 2</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo).....	100
<b>Gráfico 3</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional).....	101
<b>Gráfico 4</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo).....	101
<b>Gráfico 5</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional).....	102
<b>Gráfico 6</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo).....	102
<b>Gráfico 7</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional).....	103
<b>Gráfico 8</b>	Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo).....	103

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Mapa de Improvisação de Garota de Ipanema .....	43
<b>Tabela 2</b>	Plano de Aula.....	90

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>MOTIVAÇÃO</b> .....	18
2.1	Conceito de motivação .....	18
<b>2.1.1</b>	<b>Motivação na Educação</b> .....	21
2.1.1.1	<i>Teoria da Autodeterminação</i> .....	21
2.1.1.2	<i>Teoria da Autoeficácia</i> .....	24
<b>2.1.2</b>	<b>Pesquisas sobre Motivação na Educação Musical</b> .....	26
2.1.2.1	<i>Modelo de Expectativa e valor</i> .....	26
2.1.2.2	<i>Teoria da Autoeficácia</i> .....	27
2.1.2.3	<i>Teoria do Fluxo</i> .....	28
2.1.2.4	<i>Teoria da Autodeterminação</i> .....	29
<b>3</b>	<b>IMPROVISAÇÃO</b> .....	31
<b>3.1.1</b>	<b>Conceito de Improvisação</b> .....	31
<b>3.1.2</b>	<b>Tipos de Improvisação</b> .....	34
<b>3.1.3</b>	<b>Improvisação em Música Popular</b> .....	34
3.1.3.1	<i>Acordes básicos</i> .....	35
3.1.3.2	<i>Escalas de acorde</i> .....	36
3.1.3.3	<i>Exercícios com a escala pentatônica e a escala de Blues</i> .....	38
3.1.3.4	<i>A progressão ii7 V7</i> .....	39
3.1.3.5	<i>Escalas simétricas</i> .....	40
3.1.3.6	<i>Dominantes alterados — V7(b5), V7(#5), V7(#9), V7(b9)</i> .....	41
3.1.3.7	<i>Substituição de Acordes</i> .....	42
3.1.3.8	<i>Mapa de improvisação</i> .....	43
3.1.3.9	<i>Considerações adicionais</i> .....	44
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	46
4.1	Teoria do fluxo.....	46
4.2	Literatura produzida por Csikszentmihalyi (1975-2018) .....	67
4.3	A Teoria do Fluxo e a Educação Musical .....	75
<b>4.3.1</b>	<b>Pesquisas no Brasil</b> .....	75
<b>4.3.2</b>	<b>Pesquisas no Exterior</b> .....	77
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	85
5.1	Pesquisa Qualitativa.....	85

5.2	Estudo de Caso .....	86
5.3	Contexto da Pesquisa .....	87
<b>5.3.1</b>	<b>Perfil do Curso</b> .....	87
<b>5.3.2</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b> .....	88
5.4	Plano de Curso.....	89
<b>5.4.1</b>	<b>Plano de Aula</b> .....	90
5.5	Instrumento de Coleta de Dados .....	91
<b>5.5.1</b>	<b>Questionário</b> .....	91
<b>5.5.2</b>	<b>Registro audiovisual da apresentação final</b> .....	92
<b>5.5.3</b>	<b>Relato dos participantes</b> .....	93
5.6	Procedimento de Análise.....	93
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	94
6.1	Questionário sobre o perfil dos alunos .....	94
6.2	A turma de 2017.1 .....	97
6.3	Questionário para investigar a ocorrência do Estado de Fluxo .....	99
6.4	Análise dos dados coletados .....	108
6.5	Análise da apresentação final.....	111
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
	<b>APÊNDICE A</b> – Questionário para conhecer o perfil dos alunos .....	125
	<b>APÊNDICE B</b> – Questionário para pesquisar a incidência do estado de fluxo.....	127
	<b>APÊNDICE C</b> – Questionário para conhecer a perspectiva dos alunos em relação à disciplina e a aplicação da improvisação .....	129
	<b>APÊNDICE D</b> – Termo de Autorização para pesquisa.....	130
	<b>APÊNDICE E</b> – Termo de Autorização para captação e uso de imagem	131
	<b>ANEXO</b> – Método de Improvisação em Música Popular .....	132

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2012, na Conferência Internacional da ISME<sup>1</sup>, que ocorreu na Grécia, tomei contato, pela primeira vez, com a Teoria do Fluxo. Durante as apresentações, me chamou a atenção o trabalho do pesquisador português Francisco Cardoso, intitulado *Flow while Teaching and Learning in Individual Tuition Settings*. Ele falou sobre a “Teoria do Fluxo” (*Flow Theory*), assunto que, até aquele momento, era completamente desconhecido para mim.

Tive uma breve conversa com Cardoso e lhe perguntei sobre a Teoria do Fluxo. Depois de retornar para o Brasil, fiz leituras e pesquisas sobre esta teoria e decidi que a utilizaria na minha pesquisa para o Doutorado em Educação Musical. O que me chamou a atenção foi que esta teoria está ligada, de maneira íntima, à motivação. O estado de atenção total em uma atividade, no momento presente, que se mostra gratificante e que tem desafios a serem superados é a base da Teoria do Fluxo.

Em qualquer área do conhecimento, quem gosta de superar desafios e sente uma grande satisfação no que está fazendo — com atenção plena no momento presente — entra, de forma natural, no estado de fluxo. O que um pianista concertista, um escultor, um alpinista, um jogador de xadrez, um jogador de futebol e um ator têm em comum?

Todos eles, quando superam desafios e sentem uma forte gratificação no momento presente, entram em estado de fluxo. É muito conhecida e divulgada a ideia que diz que o trabalho é algo entediante e chato e que quem gosta do que faz não trabalha, apenas se diverte.

A sociedade moderna, infelizmente, não estimula a realização pessoal e o estado de fluxo. A maioria das pessoas executa atividades repetitivas, sem motivação, apenas para cumprir um horário e receber um salário. Não há desafio, não há estímulo. Não há nada a ser superado. Acordar 5 horas da manhã, ir trabalhar, esperar que chegue logo a hora do almoço. Depois, pela tarde, esperar que chegue logo a hora do final do expediente. Ir para casa, tomar banho, jantar e receber, deitado no sofá, a dose habitual de alienação através da televisão. Este é o retrato da vida de milhões de pessoas.

---

<sup>1</sup> *International Society for Music Education*. Sociedade Internacional para a Educação Musical.

O estado de fluxo envolve uma atividade que é gratificante, que gera atenção concentrada no momento presente, que apresenta um nível de desafio e o desejo de superar obstáculos. O nível de desafio desta atividade não pode ser muito elevado, pois isso geraria uma sensação de dificuldade e frustração. E também não pode ser algo muito fácil, pois não geraria interesse. O estado de fluxo exige um alinhamento físico e mental com a atividade que está sendo realizada.

Um adolescente jogando vídeo game facilmente entra em estado de fluxo. Seus olhos estão focados exclusivamente na tela. A atenção e concentração é total. Ele deseja passar para a próxima fase do jogo e, continuamente, superar os obstáculos. Há um *feedback* constante. A cada ponto ganho ele se mantém mais motivado. Ou seja, o estado de fluxo também envolve um *feedback* no momento de realizar a atividade. Exemplos: O alpinista que está escalando uma montanha e já está perto do topo. Um jogador de xadrez que está perto de vencer a partida.

O envolvimento com a atividade gera um *feedback* imediato e este *feedback* age como uma retroalimentação motivacional para que o objetivo seja cumprido. Onde há fluxo, há motivação. Mas não é qualquer tipo de motivação. É a motivação que leva a um alto nível de envolvimento, a uma utilização completa e consciente das capacidades. No momento do fluxo não existe passado, não existe futuro, só existe o presente. Se a mente for para o passado ou para o futuro já saiu do estado de fluxo.

Na área da música, principalmente nos estudos instrumentais, a Teoria do Fluxo pode ajudar nas pesquisas sobre motivação. Como seria possível alguém se dedicar ao estudo de um instrumento — que exige anos de prática, por várias horas diárias — sem ter uma sensação gratificante, o desejo de superar desafios, atenção concentrada no momento presente e um *feedback* imediato?

Os elementos do estado de fluxo são os elementos para se levar em conta na hora de se estudar um instrumento. Principalmente o equilíbrio do nível de habilidade do aluno e o nível de desafio da tarefa.

A *personalidade autotélica* é quando o indivíduo realiza uma atividade pelo mero prazer que esta atividade traz. Não há projeção para o futuro. A mente fica focada exclusivamente no momento presente e há um alto nível de satisfação e envolvimento. Quando o estado de fluxo é cultivado há a formação da *personalidade autotélica*.



A percepção que o aluno tem de si mesmo é crucial. Se ele não se vê como apto e capaz, haverá a tendência de não se desenvolver no instrumento ou de se desenvolver de forma lenta e com dificuldades. É muito importante que o professor de instrumento esteja atento à percepção que o aluno tem de si mesmo e de como pode auxiliá-lo a se desenvolver melhor.

Na área do estudo de instrumento, a improvisação é um campo de conhecimento que pode auxiliar no desenvolvimento musical. Inclusive, pode aumentar o interesse do aluno de Licenciatura em Música a se dedicar ao estudo de um instrumento.

A improvisação é um dos meios mais importantes para a expressão da criatividade na música. Vários métodos ativos de Educação Musical a utilizam, como Dalcroze, Kodaly e Orff. Mas, apesar da improvisação ser um importante elemento nos métodos ativos de Educação Musical, no Curso de Licenciatura em Música da UEFS não há nenhuma disciplina específica voltada para o ensino da improvisação instrumental em música popular. Este é um assunto que sempre despertou interesse nos alunos e no contato que tive com eles na minha prática docente nesta universidade, entre 2013 e 2017.

Com o **objetivo geral** de pesquisar a improvisação como estratégia de motivação para atingir o estado de fluxo e abrir caminho para a *personalidade autotélica*, foi criada uma ementa para ensinar improvisação em música popular. Os **objetivos específicos** foram: estruturar a aula de improvisação, coletar os dados para a pesquisa, verificar a incidência do estado de fluxo e do desenvolvimento da *personalidade autotélica*.

Esta pesquisa partiu da **hipótese** de que o estado de fluxo e a *personalidade autotélica* podem ser desenvolvidos e atingidos a depender de como for estruturada a disciplina e de acordo com o nível de experiência instrumental e interesse dos alunos. É importante ressaltar que os alunos devem ter interesse em praticar e estudar a improvisação, ou seja, deve haver uma motivação intrínseca prévia. E também já devem ter alguma experiência no instrumento. Alunos sem experiência no instrumento e sem nenhum tipo de interesse em improvisação não estariam aptos a participar deste estudo, pois é fundamental a presença da motivação intrínseca. A motivação intrínseca antecede o estado de fluxo. O engajamento em uma atividade que vai gerar o estado de fluxo deve ser constante e feito com os elementos do fluxo

presentes, principalmente o equilíbrio do nível de habilidade com o nível de desafio e o desejo de sempre superar desafios.

No ano de 2014, ministrei, pela primeira vez, a disciplina Tópicos Especiais de Estudo em Música na UEFS. Esta disciplina tem o conteúdo aberto, pois permite ao professor o estudo de um tópico específico de natureza teórica ou prática na área da música. Antes de ministrar a disciplina o professor deve criar uma ementa (com conteúdo programático) e enviá-la para o Colegiado. A oferta da disciplina foi anunciada aos alunos por e-mail, para garantir a matrícula dos interessados neste componente.

O resultado foi surpreendente. 21 alunos se matricularam no ano de 2014. Neste ano a disciplina foi ministrada de forma experimental e, por ser parte integrante da minha pesquisa do Doutorado, que teve início em 2014, a disciplina foi ministrada nos anos seguintes: 2015, 2016, 2017.

Partindo do estudo do estado de fluxo associado à prática da improvisação instrumental no Curso de Licenciatura em Música da UEFS, foi elaborada a seguinte pergunta para guiar esta pesquisa:

*Como a improvisação pode ser utilizada como estratégia de motivação na prática instrumental para os alunos do Curso de Licenciatura em Música da UEFS, de forma a gerar o estado de fluxo e abrir caminho para a personalidade autotélica?*

Esta é a pergunta que será respondida com esta pesquisa.

A primeira estratégia utilizada foi a criação de uma ementa voltada especificamente para o ensino de improvisação instrumental em música popular.

No capítulo 2 foi abordada a motivação. Primeiro a motivação no contexto do ensino superior e depois a motivação no contexto da educação musical.

No capítulo 3 foi abordada a improvisação. O conceito de improvisação, tipos de improvisação e a improvisação em música popular.

No capítulo 4 foi abordada a Teoria do fluxo. O conceito do estado de fluxo, a literatura produzida por Csikszentmihalyi e as pesquisas da Teoria do Fluxo na Educação Musical.

No capítulo 5 foram descritos os procedimentos metodológicos.

No capítulo 6 estão os resultados e análise dos dados coletados.

A expectativa desta pesquisa é contribuir para as pesquisas na área da motivação na Educação Musical que utilizam a Teoria do Fluxo como referencial teórico.

## 2 MOTIVAÇÃO

Neste capítulo vamos tratar da motivação trazendo os conceitos e pesquisas na área.

### 2.1 CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

O termo motivação vem do latim *movere*, que dá uma ideia de movimento, algo que nos impulsiona, nos faz agir e nos mantém em uma certa atividade. A motivação tem sido vista como algo associado às forças interiores, características duradouras, crenças e paixões. (SCHUNK, PINTRICH e MEECE, 2014, p. 4)

A motivação é o processo pelo qual as atividades direcionadas a objetivos são instigadas e sustentadas<sup>2</sup>. (SCHUNK, MEECE e PINTRICH, 2014, p. 5)

A motivação envolve as forças biológicas, emocionais, sociais e cognitivas que ativam o comportamento. No uso diário, o termo motivação é frequentemente usado para descrever porque uma pessoa faz alguma coisa<sup>3</sup>. (CHERRY, 2017)

Por ser um fenômeno de natureza complexa, há várias definições para a motivação e há vários elementos que devem ser levados em consideração.

Schunk, Pintrich e Meece (2014, p. 5) fazem uma análise do que vem a ser a motivação:

A motivação é um processo e não um produto. Como um processo, não observamos a motivação diretamente, mas percebemos a sua presença em ações e verbalizações.

A motivação envolve metas que proporcionam o ímpeto e a direção das atividades. As teorias cognitivas da motivação estão unidas na sua ênfase na importância dos objetivos. Os objetivos podem ou não estar bem formulados e podem ou não mudar com a experiência, mas o objetivo é que os indivíduos estão conscientes de algo que eles estão tentando alcançar ou evitar.

A motivação requer atividades — físicas ou mentais. As atividades físicas envolvem esforço, persistência e outras ações abertas. As atividades mentais incluem ações mentais como planejamento,

---

<sup>2</sup> Motivation is the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained.

<sup>3</sup> Motivation involves the biological, emotional, social, and cognitive forces that activate behavior. In everyday usage, the term motivation is frequently used to describe why a person does something.

ensaios, organização, monitoramento, tomada de decisões, solução de problemas e avaliação do progresso. A maioria das atividades acadêmicas em que os alunos se envolvem são orientadas para atingir seus objetivos.

Finalmente, as atividades motivadas são instigadas e sustentadas. Começar em direção a um objetivo é importante e muitas vezes difícil porque envolve comprometer-se e tomar as ações iniciais. Mas a motivação é extremamente importante para a manutenção das atividades<sup>4</sup>.

Na busca por uma definição de motivação, Schunk, Pintrich e Meece (2014, p.

5) afirmam:

A motivação é um estado interno energizado que resulta em comportamentos direcionados a objetivos. A motivação pode se manifestar em vários contextos: em casa, no trabalho, na escola, no *playground* e no campo de atletismo. Às vezes, as pessoas motivadas são sérias sobre o que estão fazendo, enquanto outras vezes estão simplesmente se divertindo. Embora os contextos de motivação possam diferir, a ideia subjacente é a mesma — atividades dirigidas a objetivos<sup>5</sup>.

Partindo destes pressupostos, a motivação envolve um objetivo e o engajamento em realizar este objetivo.

Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo americano, criou, na década de 1940, a Teoria das Necessidades, que foi a primeira teoria da Psicologia Humanista. Esta é uma das mais conhecidas teorias da motivação. Este modelo teórico parte do princípio que temos uma hierarquia de necessidades e que, à medida que as necessidades mais básicas vão sendo supridas, nos movemos em direção a outros tipos de necessidades. São elas (MASLOW, 1943):

---

<sup>4</sup> Motivation is a process rather than a product. As a process, we do not observe motivation directly but rather infer its presence from actions and verbalizations.

Motivation involves goals that provide the impetus and direction for activities. Cognitive theories of motivation are united in their emphasis on the importance of goals. Goals may or may not be well formulated and may or may not change with experience, but the point is that individuals are conscious of something that they are trying to attain or avoid.

Motivation requires activities - physical or mental. Physical activities entail effort, persistence, and other overt actions. Mental activities include such mental actions as planning, rehearsing, organizing, monitoring, making decisions, solving problems, and assessing progress. Most academic activities that students engage in are geared toward attaining their goals.

Finally, motivated activities are instigated and sustained. Starting toward a goal is important and often difficult because it involves making a commitment and taking initial actions. But motivation is critically important for sustaining activities.

<sup>5</sup> Motivation is an energized internal state that results in goal-directed behaviours. Motivation may manifest itself in various contexts: at home, at work, in school, on the playground, and on the athletic field. Sometimes motivated people are serious about what they are doing, whereas at other times they are simply having fun. Although the contexts of motivation may differ, the underlying idea is the same - goal-directed activities.

- **Necessidades fisiológicas:** Respiração, comida, água, sexo, sono, homeostase, excreção.
- **Necessidades de segurança:** segurança do corpo, do emprego, de recursos, da moralidade, da família, da saúde, da propriedade.
- **Necessidades de Amor/Relacionamento:** Amizade, família, intimidade sexual.
- **Necessidades de Estima:** Autoestima, confiança, conquista, respeito dos outros, respeito aos outros.
- **Necessidades de Autorrealização:** Moralidade, criatividade, espontaneidade, solução de problemas, ausência de preconceito, aceitação dos fatos.

Maslow (1943) traz treze proposições para serem consideradas em qualquer teoria que trate da motivação:

1. A totalidade integrada do organismo deve ser um dos principais fundamentos da teoria da motivação.

2. O impulso da fome (ou qualquer outra unidade fisiológica) foi rejeitado como um ponto de centrado ou modelo para uma teoria definitiva da motivação. Qualquer unidade que seja somaticamente baseada e localizável mostrou ser atípica em vez de típica na motivação humana.

3. Essa teoria deve enfatizar e se centrar em objetivos finais ou básicos, em vez de parciais ou superficiais, em fins e não como meios para esses fins. Tal ênfase implicaria um lugar mais central para motivações conscientes do que para as inconscientes.

4. Geralmente, existem vários caminhos culturais para o mesmo objetivo. Portanto, os desejos conscientes, específicos, locais e culturais não são tão fundamentais na teoria da motivação como os objetivos mais básicos e inconscientes.

5. Qualquer comportamento motivado, preparatório ou consumatório, deve ser entendido como um canal através do qual muitas necessidades básicas podem ser simultaneamente expressas ou satisfeitas. Normalmente, um ato tem mais de uma

motivação.

6. Praticamente todos os estados orgânicos devem ser entendidos como motivados e motivadores.

7. As necessidades humanas se organizam em hierarquias de prepotência. Ou seja, a aparência de uma necessidade geralmente se baseia na satisfação prévia de outra necessidade mais prepotente. O homem é um animal perpétuo. Além disso, nenhuma necessidade ou unidade pode ser tratada como se estivesse isolada ou discreta; cada unidade está relacionada ao estado de satisfação ou insatisfação de outras unidades.

8. As listas de impulsos não nos levarão a lugar algum por vários motivos teóricos e práticos. Além disso, qualquer classificação de motivações deve lidar com o problema dos níveis de especificidade ou generalização dos motivos a serem classificados.

9. As classificações de motivações devem basear-se em metas, em vez de instigar motivações ou comportamento motivado.

10. A teoria da motivação deve ser centrada no ser humano e não centrada em animais.

11. A situação ou o campo em que o organismo reage deve ser levado em consideração, mas o campo sozinho raramente pode servir como uma explicação exclusiva para o comportamento. Além disso, o campo em si deve ser interpretado em termos do organismo. A teoria do campo não pode substituir a teoria da motivação.

12. Não só a integração do organismo deve ser levada em consideração, mas também a possibilidade de reações isoladas, específicas, parciais ou segmentares. Desde então, tornou-se necessário adicionar a essa outra afirmação.

13. A teoria da motivação não é sinônimo de teoria do comportamento. As motivações são apenas uma classe de determinantes do comportamento. Embora o comportamento seja quase sempre motivado, também é quase sempre determinante biologicamente, cultural e situacionalmente.

### **2.1.1 Motivação na Educação**

#### *2.1.1.1 Teoria da Autodeterminação*

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* — SDT) elaborada em 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci tem sido utilizada em pesquisas sobre a motivação na educação. Esta teoria traz dois conceitos fundamentais para o estudo da motivação: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca.

A motivação extrínseca é aquela que está volta para atingir uma recompensa externa. Algum fator externo impulsiona o comportamento. “A atividade é percebida como meio instrumental para alcançar eventos externos desejáveis ou escapar de outros indesejáveis” (GUIMARÃES e BZUNECK, 2008, p. 102).

A motivação intrínseca está voltada para uma atividade em que o próprio ato de realiza-la já é a recompensa em si. O comportamento, neste caso, é controlado por um fator interno.

O modelo teórico da Teoria da Autodeterminação apresenta três níveis gerais:

- 1) Desmotivação
- 2) Motivação Extrínseca
- 3) Motivação Intrínseca

Há quatro subníveis na Motivação Extrínseca: Regulação Externa, Regulação Introjetada, Regulação Identificada e Regulação Integrada.

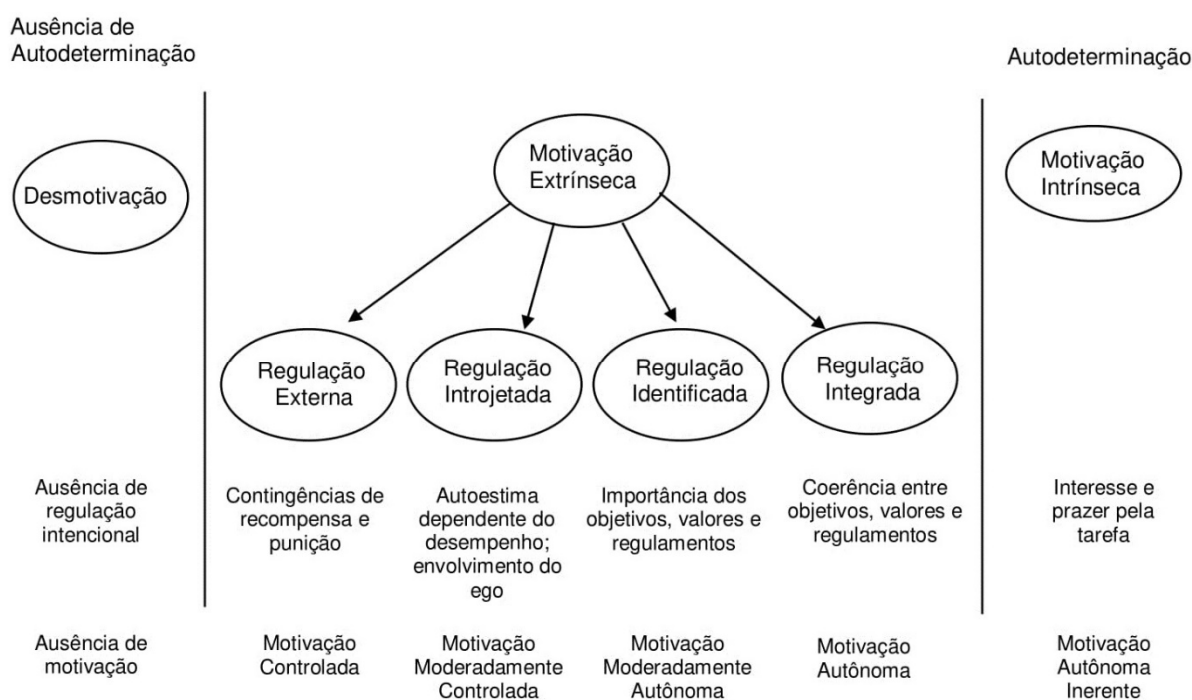
Segundo Leal, Miranda e Carmo (2013),

A desmotivação, como o próprio nome diz, é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, a pessoa não apresenta intenção nem comportamento proativo e, ainda, “Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal.” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103). O segundo grupo, motivação extrínseca, é dividido em quatro tipos de regulação comportamental: a) regulação externa: é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. Para exemplificar, “Um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo)” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); b) regulação introjetada: a pessoa administra as consequências externas mediante o resultado de pressões internas como culpa e ansiedade. Exemplificando, “um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); c) regulação identificada: é mais autônoma do que as anteriores, pois, nesse caso, já há alguma interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa seja de origem externa. Por exemplo: “Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro



arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); d) regulação integrada: há coerência entre o comportamento, os objetivos e valores da pessoa. É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103). Finalmente, em relação à motivação intrínseca, a pessoa tem interesse e prazer na realização da tarefa, sendo a atividade vista como um fim em si mesma. (LEAL, MIRANDA e CARMO, 2013, p. 164-165)

**Figura 1** Continuum de Autodeterminação



Fonte: O Autor, baseado em Leal, Miranda e Carmo (2013, p. 164).

Baseados na Teoria da Autodeterminação, Guimarães e Bzuneck (2008) apresentaram uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), numa pesquisa com estudantes do Paraná. Esta escala foi desenvolvida originalmente por Vallerand e colaboradores (1992) e extensamente empregada em investigações de diversos domínios. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008),

Pode-se observar que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo a maior média obtida na avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada, seguida da motivação intrínseca e da regulação identificada. As médias mais baixas foram alcançadas na avaliação

da regulação introjetada e da desmotivação. (GUIMARÃES e BZUNECK, 2008, p. 109)

Sobre a validade e a utilização da escala Guimarães e Bzuneck (2008) afirmam:

A validação de instrumentos para coleta de informações representa uma pequena contribuição para a compreensão dos fenômenos psicológicos. Conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos universitários brasileiros pode ser um importante passo para a intervenção nesse ambiente educacional, visando a promoção da motivação autônoma. A EMA é um instrumento que ainda carece de revisões, principalmente no sentido de elaboração de novos itens de avaliação de alguns estilos de regulação. Este estudo indicou alguns caminhos para novas investigações que finalizem na apresentação de uma escala psicometricamente válida e confiável para uso em pesquisas na área da motivação para a aprendizagem. (GUIMARÃES e BZUNECK, 2008, p. 112)

O construto da Motivação Intrínseca, que indica a autodeterminação, é o campo de pesquisa da Teoria do Fluxo. O estado de fluxo é um tipo de Motivação Intrínseca.

### *2.1.1.2 Teoria da Autoeficácia*

A Autoeficácia é um dos construtos da Teoria Social Cognitiva desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura. Esta teoria tem sido utilizada em várias áreas para estudar a motivação, inclusive na área da Educação.

Segundo Bandura (1994),

A autoeficácia percebida é definida como as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre eventos que afetam suas vidas. As crenças de autoeficácia determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam. Tais crenças produzem esses efeitos diversos através de quatro processos principais. Eles incluem processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção<sup>6</sup>. (BANDURA, 1994, p. 71)

---

<sup>6</sup> Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes. (BANDURA, 1994, p. 71)

Bzuneck (2001), que pesquisou a motivação no contexto acadêmico através das Crenças de Autoeficácia afirma que

(...) um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com fortes crenças de autoeficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes. (BZUNECK, 2001, p. 3)

Teixeira (2008) realizou uma pesquisa com a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (MSPSE), numa amostra de estudantes do primeiro ano, do ensino superior (N =296).

A investigação com a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida foi adaptada para a pesquisa no Ensino Superior e tem nove escalas:

1. Autoeficácia para a obtenção de recursos sociais
2. Autoeficácia para o sucesso acadêmico
3. Autoeficácia para a aprendizagem autorregulada
4. Autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares
5. Eficácia Autorregulatória
6. Autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros,
7. Autoeficácia social,
8. Eficácia Auto-Assertiva
9. Autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário

Teixeira (2008) constatou que

Os resultados das escalas tendem também a confirmar a natureza do construto de eficácia pessoal em contexto educacional, e salientam a forte relação das crenças de eficácia acadêmica com as aprendizagens escolares e sociais. A medida MSPSE tem grandes potencialidades em aconselhamento vocacional, nas possibilidades que proporciona de aprofundar o significado pessoal das experiências na formação dos interesses das escolhas e dos projetos, bem como articular as diferentes componentes de aprendizagem. (TEIXEIRA, 2008, p. 141)

A crença de autoeficácia é um dos elementos necessários para o estado de fluxo, pois ele necessita da compatibilidade das habilidades do indivíduo com o desafio a ser superado. E isso está diretamente relacionado à maneira como o indivíduo se percebe.

### **2.1.2 Pesquisas sobre Motivação na Educação Musical**

Entre as teorias que têm colaborado com as pesquisas sobre motivação na Educação Musical estão:

- Modelo de expectativa e valor (*Expectancy-value theory*)
- Teoria da Autoeficácia (*Self-efficacy theory*)
- Teoria do Fluxo (*Flow Theory*)
- Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*)

#### *2.1.2.1 Modelo de Expectativa e valor*

John William Atkinson desenvolveu a teoria da expectativa e valor nas décadas de 1950 e 1960, em um esforço para entender a motivação de realização dos indivíduos. Na década de 1980, Jacquelynne Eccles expandiu essa pesquisa no campo da educação. De acordo com a teoria do valor da expectativa, as escolhas relacionadas às realizações dos alunos são determinadas de maneira mais proximal por dois fatores: expectativas de sucesso e valores subjetivos de tarefas. Expectativas referem-se a quão confiante um indivíduo está em sua capacidade de ter sucesso em uma tarefa, enquanto valores de tarefas referem-se a quão importante, útil ou agradável o indivíduo percebe a tarefa. Teoricamente e empiricamente a teoria sugere que expectativas e valores interagem para prever resultados importantes, como engajamento, interesse contínuo e desempenho acadêmico.

Liane Hentschke, coordenadora do grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, participa de um projeto internacional liderado pelo professor Gary McPherson da University of Melbourne, Austrália.

Este projeto investiga a motivação de alunos em relação à aprendizagem de música nas escolas em oito países: Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México. O referencial teórico da pesquisa é baseado no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

Segundo Hentschke (2015),

O método utilizado foi o survey de grande porte envolvendo 21.975 estudantes dos oito países. No Brasil, fizeram parte da amostra 1.848 estudantes que cursavam entre a 6<sup>o</sup>. ano do ensino fundamental e o 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. O survey foi realizado em onze cidades do Estado do Rio Grande do Sul, em três situações de aprendizagem musical: Grupo 1, ter aula de música como disciplina curricular e atividade musical extracurricular ou fora da escola; Grupo 2, ter aula de música como disciplina curricular apenas na escola; Grupo 3, realizar alguma atividade musical extracurricular ou fora da escola.

(...)

O instrumento de coleta de dados foi o questionário auto-administrado, concebido sob a ótica do modelo de expectativa e valor de Wigfield e Eccles (2002a, 2002b). O questionário era composto de 38 questões sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança. Todos esses aspectos foram vistos em relação às disciplinas Artes, História, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. Este é primeiro grande banco de dados sobre motivação para aprender música internacional, bem como nacional, uma vez que o FAPROM possui hoje o maior número de trabalhos em motivação do Brasil. O banco de dados sobre motivação foi utilizado para o desenvolvimento de duas dissertações de mestrado, e de outros artigos científicos.

(...)

Os resultados do Brasil apontam que, o grau de interesse, importância e utilidade da música aumenta à medida que os estudantes brasileiros avançam nos anos de estudo, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países, como publicado em Hentschke (2010) e Hentschke, et.al. (2009). Os resultados da amostra brasileira apresentam, alto interesse e alto grau de importância em aprender música, mas somente nos grupos 1 e 3. (HENTSCHKE, 2015)

### *2.1.2.2 Teoria da Autoeficácia*

Rosane Cardoso de Araújo, principal pesquisadora da Teoria do Fluxo aplicada na Educação Musical no Brasil, também tem realizado pesquisas com a Teoria da Autoeficácia.

## Segundo Araújo e Gonçalves (2014)

As crenças de autoeficácia (...) de acordo com O'Neill e McPherson (2002), podem ser vistas como um senso de competência que, no contexto da aprendizagem musical, estão associadas ao grau de confiança que um estudante de música possui sobre suas capacidades pessoais e nas suas habilidades, para alcançar determinados objetivos. (ARAÚJO e GONÇALVES, 2014, p. 142)

Araújo e Gonçalves (2014) realizaram uma pesquisa sobre a aprendizagem da disciplina Percepção Musical com a utilização da Teoria da Autoeficácia.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das dificuldades e desafios da disciplina de percepção com um grupo inicial de graduandos em Música. Os alunos foram convidados a responder livremente sobre o que consideravam desafios e dificuldades na disciplina de Percepção. Um grupo de 10 alunos (N=10), de diversos cursos de graduação em Música, matriculados no 1º e 2º anos de uma instituição de ensino superior, da cidade de Curitiba, responderam por escrito às questões. Todos estavam cursando regularmente a disciplina. Nesta primeira fase, foram coletados dados para a elaboração do questionário para a avaliação das crenças de autoeficácia dos alunos.

Com base no levantamento de desafios e dificuldades, apontados nas respostas desses alunos, os dados foram organizados, gerando uma escala de autoeficácia, chamada de "Inventário de avaliação das crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical". Este inventário foi subdividido em cinco seções, chamadas de 'sub-escalas', de acordo com o tipo de habilidade musical ou atividade específica que estava sendo pesquisada. (ARAÚJO e GONÇALVES, 2014, p. 142)

A partir do Inventário, que gerou sub-escalas, o resultado mostrou que os alunos tinham dificuldades em áreas específicas da aprendizagem da Percepção Musical e tinham um desempenho melhor em outras.

Desta forma, alguns alunos mostram-se muito confiantes para realizar tarefas relacionadas a aspectos melódicos da percepção, enquanto outros mostram os mesmos níveis de confiança em aspectos diferentes, como harmonia ou ritmo. (ARAÚJO e GONÇALVES, 2014, p. 149)

### 2.1.2.3 Teoria do Fluxo

Esta teoria, desenvolvida na década de 1970, pelo psicólogo húngaro naturalizado americano Csikszentmihalyi, é o referencial teórico desta pesquisa e

será apresentada em profundidade no próximo capítulo. No Brasil, se destacam as pesquisas de Rosane Cardoso de Araújo. No exterior, de Lori Custodero, Susan O'Neill e Frank Diaz.

#### 2.1.2.4 Teoria da Autodeterminação

As pesquisas da Teoria da Autodeterminação aplicada na Educação Musical geraram, nos últimos anos, no Brasil, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado:

##### **Dissertações de Mestrado**

- *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação* — Edson Figueiredo (2010), UFPR.
- *A motivação de professores de música sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação* — Francine Kemmer Cernev (2011), UFRGS.
- *A motivação no Teatro Musical sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação* — Flávia Maiara Lima Fagundes (2015), UFRN.
- *Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio* — Silene Trópico Silva (2017), UFPA.

##### **Teses de Doutorado**

- *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação* — Giann Mendes Ribeiro (2013), UFRGS.
- *Educação Musical e Motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da Teoria da Autodeterminação* — Tais Dantas da Silva (2014), UFBA.

Dantas e Palheiros (2013) afirmam que a Teoria da Autodeterminação concebe o ser humano como um organismo orientado para o auto crescimento, com uma tendência inata para se engajar em desafios em seu ambiente explorando suas potencialidades, capacidades e sensibilidades.

A teoria é considerada abrangente porque vê o ser humano como um organismo proativo cujo funcionamento natural ou intrínseco pode ser facilitado ou impedido pelo contexto social.

A teoria é fundamentada em cinco subteorias que estão interconectadas, ao mesmo tempo em que se complementam, e envolvem necessariamente o conceito das necessidades psicológicas básicas. Quando coordenadas, as subteorias abrangem todos os domínios do comportamento humano.

**A teoria das necessidades básicas** propõe a existência de três necessidades psicológicas básicas inatas que são necessárias para alcançar a saúde física e psicológica e o bem-estar social: autonomia, competência e pertencimento. **A teoria da avaliação cognitiva** propõe o estudo da influência dos elementos externos na motivação intrínseca. **A teoria da integração organísmica** trata das diferentes formas da motivação extrínseca em relação à internalização das normas e valores externos. **A teoria das orientações da causalidade** foca as diferenças individuais nas orientações motivacionais.

A mais recente das subteorias, **a teoria das metas motivacionais**, surgiu para diferenciar as metas pessoais em relação aos objetivos intrínsecos e extrínsecos (DANTAS e PALHEIROS, 2013, p. 67).



### 3 IMPROVISAÇÃO

#### 3.1.1 Conceito de Improvisação

A improvisação é um importante elemento da atividade musical, pois ela é um dos meios para a expressão da criatividade na música. O ato de improvisar exige atenção e foco total no momento presente. O *feedback* é imediato. Se, para Csikszentmihalyi (1990, p. 109), a música pode induzir ao estado de fluxo, a improvisação, mais ainda, pois o ato de improvisar, em sua essência, exige o fluxo.

Derek Bailey, guitarrista inglês de vanguarda, participante do movimento da improvisação livre, escreveu um livro para tratar deste assunto que, ao mesmo tempo que é fascinante, também é complexo: *Improvisation: its nature and practice in music* (1993).

Bailey (1993) afirma:

A improvisação goza da curiosa distinção de ser tanto a mais amplamente praticada de todas as atividades musicais quanto a menos reconhecida e compreendida. Enquanto hoje está presente em quase todas as áreas da música, há uma quase total ausência de informações sobre o assunto. Talvez isso seja inevitável, até apropriado. A improvisação está sempre mudando e se ajustando, nunca fixa, muito ilusória para análise e descrição precisa; essencialmente não acadêmica. E, mais do que isso, qualquer tentativa de descrever a improvisação deve ser, em alguns aspectos, uma falsa representação, pois há algo de central no espírito da improvisação voluntária que se opõe aos objetivos e contradiz a ideia de documentação<sup>7</sup>. (1993, p. ix)

A improvisação, em qualquer tentativa de uma descrição, geralmente vai envolver algum aspecto cultural. E como existem várias culturas, uma definição clara e precisa vai envolver a declaração de um universal empírico.

A música é um fenômeno cultural e nunca ocorre de forma isolada. Alan Merriam (1964), em seu conhecido livro *The Anthropology of Music*, trata dos usos e

---

<sup>7</sup> Improvisation enjoys the curious distinction of being both the most widely practiced of all musical activities and the least acknowledged and understood. While it is today present in almost every area of music, there is an almost total absence of information about it. Perhaps this is inevitable, even appropriate. Improvisation is always changing and adjusting, never fixed, too elusive for analysis and precise description; essentially non-academic. And, more than that, any attempt to describe improvisation must be, in some respects, a misrepresentation, for there is something central to the spirit of voluntary improvisation which is opposed to the aims and contradicts the idea of documentation. (BAILEY, 1993, p. ix)

funções da música e, na sua pesquisa, fica claro que a música tem funções sociais e de estabilização dos valores de uma determinada cultura.

Toda vez que quisermos definir o que é improvisação, deveremos saber, primeiramente, a qual cultura estamos nos referindo e quais os valores desta cultura. Pois supor que a utilização de instrumentos com a oitava dividida em 12 semitons iguais e o uso do sistema tonal são universais é um equívoco.

A chamada *improvisação livre*, que, na verdade, se refere à improvisação atonal, não é, nunca foi e nunca será “livre”, pois está amarrada a um sistema sonoro sociocultural. A música atonal nega a música tonal. Esta negação está implícita em um sistema (evitar tríades maiores e menores, progressões harmônicas diatônicas e melodias baseadas nas escalas diatônicas, de forma mais específica, o modo maior e o modo menor).

Como um músico poderia improvisar de maneira livre utilizando um instrumento com temperamento igual (escala dividida em 12 semitons) e seguindo regras de forma tão rígida?

Este é apenas um construto cultural. Um conceito criado por Arnold Schoenberg, no início do século XX, quando compôs, em 1909, *Três peças para piano (Drei Klavierstücke)*, que foi um dos primeiros exemplos de atonalismo livre e se tornou referência no estudo e prática da música atonal.

Vejamos dois conceitos de improvisação a partir de autores que são professores de música.

O primeiro, de Wilson Curia, pianista brasileiro, especialista em Jazz, que estudou com Jamey Aebersold<sup>8</sup>.

Improvisar significa criar no momento da execução. Improvisação é a arte de criar uma nova melodia baseada numa melodia e harmonia já existentes, ou apenas sobre uma progressão de acordes. Por isso, diz-se que o músico é, ao mesmo tempo, executante e compositor. (CURIA, 1990, p. 51)

O segundo conceito é de Brings *et al.* (1979), professores do Queens College de Nova York.

Improvisar é o ato de inventar a música enquanto você a toca. Embora tal performance possa resultar na criação de algo novo, mais

---

<sup>8</sup> Professor americano especialista em Jazz e improvisação, autor do livro *How to play Jazz and improvise* (1967).

frequentemente consiste na elaboração de músicas já compostas, como no Jazz ou na ornamentação de uma melodia barroca. Ambas as práticas desempenharam papéis importantes na história da música<sup>9</sup>. (BRINGS *et al.*, 1979, p. 116)

Fica claro, nestes conceitos, o aspecto cultural, especificamente voltado para a improvisação no contexto do sistema tonal, principalmente na música popular e no Jazz.

A improvisação no Jazz e na música popular, se for analisada de forma aprofundada, se assemelha a uma linguagem, pois para improvisar é necessário ter um “vocabulário”. A criação não acontece de forma exclusiva no momento da execução, pois o “vocabulário” será acessado em frações de segundo no momento da execução. Este “vocabulário” será adquirido através de um estudo sistemático e progressivo voltado para o domínio de um gênero.

A improvisação, nesta delimitação, é um procedimento que envolve a execução de frases e padrões de forma contextualizada com a harmonia de uma determinada música e também tendo como referência a melodia original (baseada no sistema tonal, modal e/ou atonal). O acesso, em frações de segundo, deste “vocabulário” melódico deve ser utilizado de maneira criativa e, em alguns momentos, podem surgir novos padrões.

Curia (1990) faz uma importante consideração:

Tentar improvisar no idioma do Jazz sem estudar frases, padrões, transcrições de discos ou publicadas em livros, é praticamente impossível. Seria o mesmo que obrigar uma pessoa a falar um idioma que nunca ouviu sem antes aprender as palavras e a seguir as sentenças ou frases.

No Jazz, ou em qualquer outro tipo de música improvisada, aprendemos primeiro as notas, a seguir os intervalos, os acordes, as progressões de acordes e finalmente as frases.

Seria impossível improvisar de forma idiomática se nunca tivéssemos ouvido a música que pretendemos tocar.

Bach, Chopin, Mozart, entre outros, improvisavam durante horas, sem, contudo, estarem tocando Jazz.

A ideia de se estudar uma frase não deveria ser vista como falta de criatividade. Um velho ditado diz que: “Todos nós nos apoiamos nos ombros daqueles que nos antecederam”. Por isso, é necessário praticar frases já executadas por outros músicos, assim como ouvir gravações, transcrever aquilo que nos interessa, enfim, copiar e

---

<sup>9</sup> Improvising is the act of inventing music as you play it. Although such a performance may result in the creation of something new, it more often consists of elaboration of music already composed, as in Jazz or the ornamentation of a Baroque melody. Both practices have played significant roles in the history of music. (BRINGS *et al.* 1979, p. 116)

depois transformar tudo o que absorvemos num estilo próprio.  
(CURIA, 1990, p. 57)

### 3.1.2 Tipos de Improvisação

No momento de classificar os tipos de improvisação, Bailey (1993) traz os conceitos de *improvisação idiomática* e *improvisação não idiomática*.

Eu usei os termos “idiomático” e “não-idiomático” para descrever as duas principais formas de improvisação. **A improvisação idiomática**, muito mais utilizada, diz respeito principalmente à expressão de um gênero musical — como o jazz, o flamenco ou o barroco — e toma sua identidade e motivação a partir dessa expressão idiomática. **A improvisação não-idiomática** tem outras preocupações e é mais comumente encontrada na assim chamada improvisação “livre” e, embora possa ser altamente estilizada, geralmente não está vinculada à identidade idiomática e representativa<sup>10</sup>. (negrito nosso) (BAILEY, 1993, p. xi-xii)

### 3.1.3 Improvisação em Música Popular

Como foi discutido anteriormente, a improvisação, para ser entendida, conceituada e estudada, deve estar dentro de critérios bem definidos. Pois, em cada contexto sociocultural, ela será realizada de forma diferente.

Bailey (1993, p. xii) fez uma importante observação depois de ter tido contato com músicos de várias culturas ao redor do mundo. Ele disse que, em geral, os músicos não gostam do termo “improvisação”, pois esta palavra dá uma ideia de pouco controle e domínio, como se a execução musical estivesse acontecendo de forma livre e sem critérios. Segundo ele, nenhuma outra atividade musical requer maior habilidade, devoção, preparação, treinamento e compromisso.

O estudo de improvisação desta pesquisa está voltado para o conteúdo que foi ministrado na disciplina Tópicos Especiais de Estudo em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana, que teve como objetivo fazer uma introdução ao

---

<sup>10</sup> I have used the terms idiomatic and non-idiomatic to describe the two main forms of improvisation. Idiomatic improvisation, much the most widely used, is mainly concerned with the expression of an idiom - such as jazz, flamenco or baroque - and takes its identity and motivation from that idiom. Non-idiomatic improvisation has other concerns and is most usually found in so-called 'free' improvisation and, while it can be highly stylized, is not usually tied to representing and idiomatic identity. (BAILEY, 1993, p. xi-xii)

estudo da improvisação e praticar as técnicas mais básicas. As técnicas de improvisação tiveram como referência o Jazz, o Blues e a Bossa Nova.

Tom Jobim (1927-1994) foi uma das figuras centrais da Bossa Nova. O marco inicial deste gênero foi a gravação da música *Chega de Saudade*, em 1958, por João Gilberto.

A Bossa Nova utiliza padrões harmônicos influenciados pelo Jazz. Estes padrões incluem:

- 1) Harmonia predominante com tétrades — ii7, V7, I7M
- 2) Utilização de notas de tensão nos acordes — 9<sup>as</sup>, 11<sup>as</sup>, 13<sup>as</sup>
- 3) Melodia com intervalo de sétima, nona e quarta em relação ao acorde
- 4) Dominantes alterados — V7(b5), V7(#5)
- 5) Substituto da Dominante — subV7 (acorde de dominante um semitom acima da tônica)

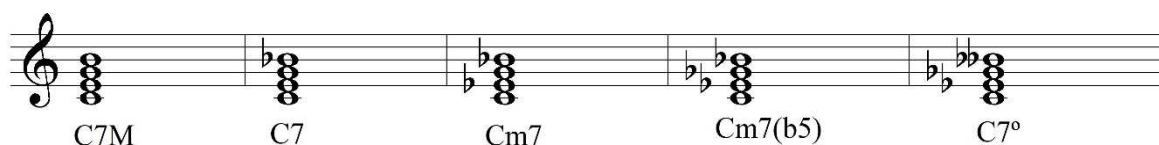
A improvisação em música popular segue alguns princípios que veremos a seguir. Foram consultados livros de autores nacionais e estrangeiros (FARIA, 1991; CURIA, 1990, 1994; ALVES, 1997; CHEDIK, 1986; DZIUBA, 2003; WATKINS, 2010). E, principalmente, o clássico *How to play Jazz and improvise*, de Jamey Aebersold (1967).

Existem centenas de livros que tratam da improvisação no Jazz e na música popular. O objetivo não foi, de forma nenhuma, esgotar a literatura sobre este assunto, mas trazer referências importantes que pudessem dar fundamento ao estudo, pois várias informações se repetem nos livros.

### 3.1.3.1 Acordes básicos

Há cinco acordes que são amplamente utilizados no contexto do Jazz e da improvisação. Estes acordes são 5 tétrades: 1) Acorde maior com sétima maior; 2) Dominante com sétima; 3) Acorde menor com sétima menor; 4) Acorde meio-diminuto; 5) Tétrade diminuta.

**Figura 2** Acordes básicos

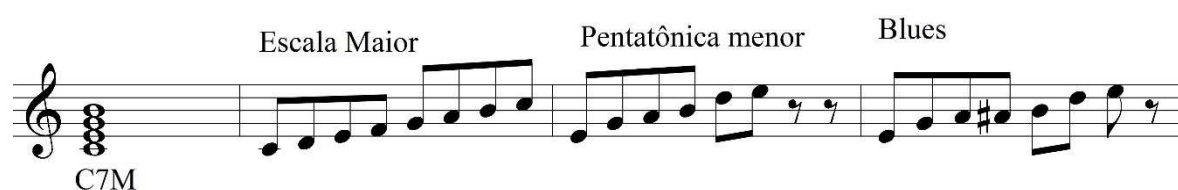


Fonte: O autor.

### 3.1.3.2 Escalas de acorde

A partir do conhecimento dos acordes básicos, devemos saber quais escalas podem ser aplicadas nestes acordes para o estudo da improvisação. Há várias opções de escalas e o conhecimento destas escalas é a base da sistematização da improvisação. O objetivo aqui não é esgotar as possibilidades, mas passar para o aluno o conhecimento básico inicial.

**Figura 3** Acorde maior com sétima maior



Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde de C7M, podemos utilizar a escala de Dó maior, a escala pentatônica menor de Mi e a escala de Blues em Mi. A técnica de construir uma escala pentatônica menor e uma escala de Blues a partir da terça do acorde maior com sétima maior foi amplamente discutida em sala de aula.

Várias composições de Tom Jobim estão em modo maior e começam com um acorde maior com sétima maior e escolher montar estas escalas na terça da tônica é uma excelente escolha para improvisar.

No três *songbooks* de Tom Jobim, editados por Almir Chediak, 42% das músicas estão em modo maior e começam com um acorde maior com sétima maior, são elas (as mais conhecidas estão em negrito): *A felicidade*, *As praias desertas*, *Aula de matemática*, *Eu não existo sem você*, *Caminhos cruzados*, *Demais*, *É preciso dizer adeus*, *Esquecendo você*, *Eu preciso de você*, *Janelas abertas*, *Outra vez*, *Só em teus braços*, *Só tinha de ser com você*, *Solidão*, *Só saudade*, *Bebel*, ***Eu sei que vou te amar***, *Discussão*, *O que é que vai ser de mim*, *Se é por falta de adeus*, ***Surfboard***, *Triste*, ***Anos Dourados***, ***Wave***, *Isto eu não faço não*, *Andam dizendo*, *Correnteza*, ***Desafinado***, *Dindi*, *Espelho das águas*, *Esperança perdida*, ***Este teu olhar***, *Estrada branca*, ***Fotografia***, ***Garota de Ipanema***, *Maria é dia*,

*Meditação, Olha pro céu, Por causa de você, Sabiá, Samba do avião, Vivo sonhando.*

**Figura 4** Dominante com sétima

The musical notation for Figure 4 shows three scales starting from the C7 chord (C, E, G, Bb). The first scale is labeled 'Modo Mixolídio' and consists of the notes C, D, E, F, G, Ab, Bb. The second scale is labeled 'Pentatônica alterada' and consists of the notes C, D, Eb, F, G. The third scale is labeled 'Octatônica' and consists of the notes C, Db, Eb, F, F#, G, Ab.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde C7, podemos utilizar o Modo Mixolídio, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica. Uma escala pentatônica alterada é uma escala pentatônica menor ou maior que teve uma ou mais notas alteradas cromaticamente. Neste caso, a escala pentatônica menor de Mi teve a sua quarta nota alterada (Si para Sib).

**Figura 5** Acorde menor com sétima menor

The musical notation for Figure 5 shows three scales starting from the Cm7 chord (C, Eb, F, G). The first scale is labeled 'Modo Dórico' and consists of the notes C, D, Eb, F, G, Ab. The second scale is labeled 'Pentatônica menor' and consists of the notes C, D, Eb, F, G. The third scale is labeled 'Blues' and consists of the notes C, D, Eb, F, F#, G.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde Cm7, podemos utilizar o Modo Dórico, a escala pentatônica menor de Dó e a escala de Blues em Dó.

**Figura 6** Acorde meio-diminuto

The musical notation for Figure 6 shows three scales starting from the Cm7(b5) chord (C, Eb, Fb, G). The first scale is labeled 'Modo Lócrio' and consists of the notes C, Db, Eb, Fb, G. The second scale is labeled 'Pentatônica alterada' and consists of the notes C, Db, Eb, Fb, G. The third scale is labeled 'Octatônica' and consists of the notes C, Db, Eb, Fb, F, G.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde Cm7(b5), podemos utilizar o Modo Lócrio, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica.

**Figura 7** Tétrade diminuta

Escola do 7º Modo da Menor Harmônica    Pentatônica alterada    Octatônica

C7º

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde C7º, podemos utilizar a Escala do 7º Modo da Menor Harmônica, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica.

A Escala do 7º Modo da Menor Harmônica é criada a partir do sétimo grau da escala Menor Harmônica. Exemplo: em Dó menor, as notas seriam: Si, Dó, Ré, Mib, Fá, Sol, Láb, Si. O exemplo acima começou com a nota Dó.

### 3.1.3.3 Exercícios com a escala pentatônica e a escala de Blues

O estudo prático da improvisação começa com exercícios utilizando a escala pentatônica menor e a escala de Blues, que são escalas que estão inter-relacionadas. Estes exercícios devem ser praticados inicialmente de forma lenta e depois ir, progressivamente, acelerando. Devem ser feitos em todos os tons.

**Figura 8** Exercício 1 com a escala pentatônica e a escala de Blues

Pentatônica menor

4 Escala de Blues

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

**Figura 9** Exercício 2 com a escala pentatônica e a escala de Blues

Pentatônica menor

4 Escala de Blues



Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

### 3.1.3.4 A progressão ii7 V7

A progressão ii7 V7 é uma das mais importantes para o estudo da improvisação. Seguem, abaixo, exercícios para serem realizados com a progressão ii7 V7. A escala utilizada é a escala de Blues. O estudo deve ser iniciado com andamento lento e, com a prática, chegar a um andamento moderado.

**Figura 10** Exercício 3 – progressão ii7 V7

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

**Figura 11** Exercício 4 – progressão ii7 V7

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

Segundo Curia (1990),

A maioria das composições populares e de Jazz são e foram compostas tendo como base a progressão II-V e II-V-I.

Muito do sucesso de um improvisador se baseia em sua habilidade de lidar com essas progressões. A maioria dos grandes músicos domina e improvisa livremente sobre as mesmas em todas as tonalidades. (CURIA, 1990, p. 26)

### 3.1.3.5 Escalas simétricas

Há três escalas simétricas amplamente utilizadas no contexto da improvisação no Jazz, são elas: Escala Octatônica (também conhecida como escala diminuta), Escala Aumentada e Escala de Tons Inteiros. São chamadas de simétricas por causa da sua estrutura intervalar, que envolvem a repetição ou alternância de um ou mais intervalos.

O compositor francês Olivier Messiaen (1908-1992) publicou, em 1944, o livro *La technique de mon langage musical* (A técnica da minha linguagem musical). Neste livro ele aborda as escalas simétricas com o nome *Modos de Transposição Limitada*. Existem outras escalas simétricas que não serão abordadas aqui porque não têm utilização ampla no contexto da improvisação no Jazz e na música popular.

A Escala Octatônica, que é feita com base na alternância de Semitom-Tom ou Tom-Semitom, tem três modos de transposição:

**Figura 12** Modos da Escala Octatônica



Fonte: O autor, baseado em Messiaen (1944).

Foram abordadas aplicações da Escala Octatônica no item *Acordes básicos*.

A Escala de Tons Inteiros, feita com o intervalo de 1 Tom entre as notas, tem dois modos de transposição:

**Figura 13** Modos da Escala de Tons Inteiros



Fonte: O autor.

A escala de Tons Inteiros deve ser aplicada, preferencialmente, sobre Dominantes alterados, assunto que será mostrado no tópico a seguir.

A Escala Aumentada, feita com a alternância de terça menor e semitom ou semitom e terça menor, tem quatro modos de transposição:

**Figura 14** Modos da Escala Aumentada

Fonte: O autor.

A Escala Aumentada pode ser utilizada sobre acorde menor com sétima maior Cm7M ou acorde maior com sétima maior e quinta aumentada C7M(#5).

### 3.1.3.6 Dominantes alterados — V7(b5), V7(#5), V7(#9), V7(b9)

Dominantes alterados são acordes de dominante que tiveram a sua quinta alterada cromaticamente, podendo ser com quinta aumentada V7(#5) ou quinta diminuta V7(b5). Também podem ocorrer alterações na nona, no caso de dominantes com nona. Nona aumentada V7(#9) e nona menor V7(b9).

A improvisação sobre os Dominantes alterados com as quintas alteradas, V7(#5) e V7(b5), é feita com a escala de Tons Inteiros.

**Figura 15** Exemplo de uso da Escala de Tons Inteiros — V7(#5) e V7(b5)

Fonte: O autor.

A improvisação sobre os Dominantes alterados com as nonas alteradas, V7(#9) e V7(b9), é feita com a Escala Octatônica.

**Figura 16** Exemplo de uso da Escala Octatônica — V7(#9) e V7(b9)

Fonte: O autor.

### 3.1.3.7 Substituição de Acordes

A substituição de acordes é um importante conhecimento para o estudo da improvisação. Uma melodia simples pode ser re-harmonizada e utilizada para a improvisação.

No campo harmônico da escala maior, o primeiro grau pode ser substituído pelo terceiro. Exemplo: I7M pode ser substituído pelo iii7 (C7M → Em7).

O quarto grau pode ser substituído pelo sétimo grau bemolizado. Exemplo: IV7M pode ser substituído pelo bVII7 (F7M → Bb7).

O quarto grau também pode ser substituído pela cadência ii7 V7 que resolve como dominante secundário do quinto grau. Exemplo: IV7M pode ser substituído pelo ii7 V7 para resolver na dominante (F7M → Am7 D7 → G7).

O quinto grau pode ser substituído pelo substituto da dominante. Exemplo: V7 pode ser substituído pelo subV7 (G7 → Db7).

Veremos, a seguir, a substituição de acordes de uma melodia muito conhecida.

**Figura 17** Parabéns para você

Fonte: O autor, baseado em: <https://www.youtube.com/watch?v=8cNRZYxSXVk>.

Agora veremos a re-harmonização desta melodia. Os acordes foram substituídos e não houve rigidez na substituição. O princípio de utilizar acordes com notas em comum com o acorde original é o principal critério. Foram utilizados acordes quartais.

**Figura 18** Re-harmonização de Parabéns para você

Fonte: O autor.

A cifra analítica que foi colocada embaixo da partitura não levou em conta as inversões dos acordes, pois na prática do Jazz e da improvisação os acordes são invertidos livremente para facilitar o encadeamento.

### 3.1.3.8 Mapa de improvisação

O mapa de improvisação é uma análise harmônica e melódica da música para facilitar a improvisação. Cada compasso é representado por uma coluna da tabela. Em cada coluna haverá: 1) A harmonia; 2) A primeira nota de cada compasso; 3) Uma escala que pode ser usada para improvisar.

Manter a primeira nota da melodia em cada compasso cria uma estabilidade na improvisação. Por causa do espaço limitado, criamos uma codificação para a terceira linha que indica a escala a ser usada. No exemplo abaixo A-Blues significa: escala de Blues começando com a nota Lá.

A seguir estão os primeiros oito compassos de *Garota de Ipanema*.

**Tabela 1** Mapa de Improvisação de Garota de Ipanema

F7M	∕	G7(13)	∕	Gm7	Gb7(#11)	Am7 Ab7	Db7M(9) Gb7(#11)
G	G	G	G	F	E	C	-
A-Blues							

Fonte: O autor.

No exemplo acima, que deve ser usado com um aluno iniciante em improvisação, ele vai improvisar utilizando, nos oito compassos a escala de Blues em Lá. Em cada compasso deverá iniciar com a nota indicada na linha dois. Vejamos como ficaria esta improvisação (simulação):

**Figura 19** Simulação de Improvisação em Garota de Ipanema



Fonte: O autor.

Nos compassos de 1 a 4 foi utilizada, no início de cada compasso, a nota Sol; no início do compasso 5, a nota Fá; no início do compasso 6, a nota Mi; no início do compasso 7, a nota Dó; pois estas são indicações do Mapa de Improvisação.

Outros códigos que podem ser usados para criar mapas de improvisação são:

A-PM: Pentatônica menor iniciando com a nota Lá.

AM: Escala de Lá maior.

Am: Escala de Lá menor natural.

Am-h: Lá menor harmônico.

Am-m: Lá menor melódico.

A-D: Escala de Lá Dórico.

A-F: Escala de Lá Frígio.

A-L: Escala de Lá Lídio.

A-Mix: Escala de Lá Mixolídio.

A-Loc: Escala de Lá Lócrio.

A-Oct: Escala Octatônica começando em Lá.

A-TI: Escala de Tons Inteiros começando em Lá.

A-Aum: Escala Aumentada começando em Lá.

### 3.1.3.9 Considerações adicionais

A aula de improvisação deve sempre ter uma parte teórica e uma parte prática. Na parte teórica, além de aprender como funciona a improvisação é fundamental exibir vídeos de bons improvisadores.

Se a música escolhida for, por exemplo, *Garota de Ipanema*, o professor poderá seguir a seguinte estrutura:

- 1) Exibir dois vídeos diferentes com bons músicos improvisando em *Garota de Ipanema*;
- 2) Fazer comentários sobre as técnicas e critérios utilizados por esses improvisadores.
- 3) Improvisar os oito primeiros compassos e explicar aos alunos os procedimentos que está fazendo.
- 4) Definir os critérios da improvisação: quais escalas serão utilizadas.
- 5) Pedir aos alunos para fazerem aquecimento na escala ou escalas a serem utilizadas na improvisação.
- 6) Convidar os alunos para improvisar. É importante que parte da turma faça a base enquanto um aluno está improvisando. E que haja uma circularidade. Ou seja, todos devem ter a oportunidade de improvisar.
- 7) O professor deve estar sempre incentivando os alunos e criando um ambiente leve e descontraído.

Nos anexos está disponível um manual de improvisação que foi criado baseado nas experiências de sala de aula da disciplina Tópicos Especiais na UEFS. O conteúdo é o mesmo que está aqui, mas há exercícios adicionais.

Durante as aulas foi comunicado aos alunos que nos anexos da tese estaria o Método de Improvisação de Música Popular baseado nos conteúdos ministrados.

Houve uma expansão no assunto que foi dado em relação ao plano original, pois alguns alunos, sendo músicos com experiência, queriam conhecer técnicas mais avançadas.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo vai discorrer sobre a Teoria do Fluxo, a literatura produzida por Csikszentmihalyi e sua aplicação na Educação Musical.

### 4.1 TEORIA DO FLUXO

Há séculos o homem busca a felicidade. Aristóteles, há 2300 anos, concluiu que, mais do que qualquer outra coisa, o homem busca ser feliz (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 1).

Viktor Frankl, escritor austríaco, sobrevivente de um campo de concentração nazista, escreveu o seguinte sobre a felicidade:

Não busque o sucesso — quanto mais você mirar nele e torná-lo um alvo, mais você vai sentir falta dele. Pois o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; deve ser seguido ... como o efeito colateral não intencional da dedicação pessoal a um curso maior do que a própria pessoa<sup>11</sup>. (FRANKL, 1992, p. 12)

Lao-Tzu, filósofo chinês, há 2500 anos, de forma semelhante, afirmou que “se você está deprimido, você está vivendo no passado. Se você está ansioso, você está vivendo no futuro. Se você está em paz, você está vivendo no presente”<sup>12</sup>.

Refletindo sobre estas duas citações, a felicidade não é algo que se adquire. Não é algo externo. É um estado de espírito e está relacionado com uma atividade realizada no momento presente.

Segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 43), o elemento essencial para a realização pessoal é o *controle da consciência*. A sociedade moderna, de várias maneiras, estimula o homem a adquirir coisas externas, como: dinheiro, fama, status e bens materiais. Mas a vida interna, os processos da consciência, são completamente ignorados.

Há vários casos de pessoas materialmente bem-sucedidas, mas profundamente infelizes e com depressão. Dinheiro, fama, status e bens materiais não funcionaram como garantia da felicidade.

---

<sup>11</sup> Don't aim at success - the more you aim at it and make it a target, the more you are going to miss it. For success, like happiness, cannot be pursued; it must be ensue... as the unintended side-effect of one's personal dedication to a course greater than oneself.

<sup>12</sup> <https://www.goodreads.com/quotes/523350-if-you-are-depressed-you-are-living-in-the-past>



Mudar condições externas pode parecer que funciona, a princípio, mas se uma pessoa não está no controle de sua consciência, os velhos medos ou desejos logo retornarão, revivendo ansiedades anteriores<sup>13</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 43)

Segundo Brian Tracy (2015, p. 2) 20% dos vendedores realizam 80% das vendas. Estes vendedores trabalham o mesmo período, vendendo o mesmo produto e, por causa das comissões, chegam a ganhar 16 vezes mais do que os vendedores que estão no outro grupo (que realizam 20% das vendas).

Refletindo sobre este fenômeno, Tracy pergunta: Estes vendedores seriam então 16 vezes melhores, mais inteligentes e mais competentes do que os outros?

De forma nenhuma. Eles apenas são um pouco melhores em um conjunto de habilidades do que a maioria e seguem princípios que os outros não seguem. Eles utilizam sua consciência de forma eficiente, alinhada com os seus propósitos. Os outros utilizam a consciência de forma ineficiente, sem alinhamento com o que realmente querem.

O controle da consciência começa com a seleção das informações que damos atenção. Csikszentmihalyi (1990, p. 30) afirma que “a informação entra na consciência porque intencionalmente focalizamos a atenção nela ou como resultado de hábitos de atenção baseados em instruções biológicas ou sociais”<sup>14</sup>.

Mas, além disso, existe um limite de informação que pode ser processada a cada momento. Por isso, se o indivíduo não determinar o que vai dar atenção, ele estará, em quase todo o tempo, vivendo como um navio à deriva, que vai para onde o vento e o mar decidirem. Sem rumo, sem direção.

Segundo Csikszentmihalyi (1990),

É possível processar no máximo 126 bits de informação por segundo, ou 7.560 por minuto, ou quase meio milhão por hora. Ao longo de uma vida de setenta anos, e contando dezesseis horas de tempo acordado todos os dias, isso equivale a cerca de 185 bilhões de bits de informação<sup>15</sup>.  
(...)

---

<sup>13</sup> Changing external conditions might seem to work at first, but if a person is not in control of his consciousness, the old fears or desires will soon return, reviving previous anxieties. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 43)

<sup>14</sup> Information enters consciousness either because we intend to focus attention on it or as a result of attentional habits based on biological or social instructions. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 30)

<sup>15</sup> It is possible to process at most 126 bits of information per second, or 7,560 per minute, or almost half a million per hour. Over a lifetime of seventy years, and counting sixteen hours of waking time each day, this amounts to about 185 billion bits of information. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 29)

A limitação da consciência é demonstrada pelo fato de que, para entender o que a outra pessoa está dizendo, devemos processar 40 bits de informação a cada segundo. Se assumirmos que o limite superior de nossa capacidade é de 126 bits por segundo, conclui-se que compreender o que três pessoas estão dizendo simultaneamente é teoricamente possível, mas apenas conseguindo manter fora da consciência todos os outros pensamentos ou sensações. Nós não poderíamos, por exemplo, estar cientes das expressões das pessoas, nem poderíamos nos perguntar por que elas estão dizendo o que estão dizendo, ou perceber o que estão vestindo<sup>16</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 29)

Este processamento de informação terá que ser dividido, ao longo do dia, com as necessidades básicas. Segundo Maslow (1943), entre as necessidades básicas estão as necessidades fisiológicas. Estas necessidades são as primeiras, em ordem de importância, pois garantem a sobrevivência. Csikszentmihalyi (1990, p. 29) chama a atenção para o fato dessas atividades tomarem cerca de 15% do tempo que estamos acordados. Elas envolvem as refeições e os cuidados com o corpo, como tomar banho, se barbear, ir ao banheiro. Nesses momentos, não há como realizar uma atividade que exija um alto nível de concentração.

Mas mesmo quando não há mais nada ocupando a mente, segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 30), a maioria das pessoas fica muito abaixo da capacidade máxima do processamento de informações.

Em aproximadamente um terço do dia livre de obrigações, em seu precioso tempo de "lazer", a maioria das pessoas parece usar o mínimo de sua mente. A maior parte do tempo livre — quase metade para adultos americanos — é passada em frente à televisão. Os enredos e personagens dos shows populares são tão repetitivos que, embora assistir à TV exija o processamento de imagens visuais, muito pouco mais em termos de memória, pensamento ou volição é necessário. Não surpreendentemente, as pessoas relatam alguns dos níveis mais baixos de concentração, uso de habilidades, clareza de pensamento e sentimentos de potência ao assistir televisão<sup>17</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 30)

---

<sup>16</sup> The limitation of consciousness is demonstrated by the fact that to understand what another person is saying we must process 40 bits of information each second. If we assume the upper limit of our capacity to be 126 bits per second, it follows that to understand what three people are saying simultaneously is theoretically possible, but only by managing to keep out of consciousness every other thought or sensation. We couldn't, for instance, be aware of the speaker's expressions, nor could we wonder about why they are saying what they are saying, or notice what they are wearing. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 29)

<sup>17</sup> In the roughly one-third of the day that is free of obligations, in their precious "leisure" time, most people in fact seem to use their minds as little as possible. The largest part of free time — almost half of it for American adults — is spent in front of the television set. The plots and characters of the popular shows are so repetitive that although watching TV requires the processing of visual images, very little else in the way of memory, thinking, or volition is required. Not surprisingly, people report

A televisão gera um condicionamento mental de passividade. O indivíduo fica habituado a não utilizar suas capacidades físicas e mentais. Ele fica inerte, assistindo a imagens. Àquilo que se dá atenção vai influenciar diretamente a percepção: quais bits de informação são importantes e quais devem ser descartados. A partir das informações que estão na consciência, a mente vai selecionar outras, já armazenadas, que tenham algo em comum com esta informação.

Apesar de seu grande poder, a atenção não pode ultrapassar os limites que já foram descritos. Recuperar uma informação da memória, trazê-la para o foco da consciência, comparar informações, avaliar, decidir, todas essas etapas exigem um processamento que está sujeito a um limite. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 31)

A atenção tem poder. Seja qual for o assunto que estiver na mente, ele vai demandar energia para ser processado e fará com que a mente “resgate” assuntos da mesma natureza.

Por isso, se um evento negativo, traumático ou estressante for trazido à mente e não houver controle do indivíduo sobre seus pensamentos, toda a sua energia será drenada. A mente vai reagir a este pensamento, resgatar informações da memória e fortalecê-lo.

Csikszentmihaly (1990) afirma que

Algumas pessoas aprendem a usar este recurso inestimável de forma eficiente, enquanto outras desperdiçam. A marca de uma pessoa que está no controle da consciência é a capacidade de concentrar a atenção à vontade, de ignorar as distrações, de se concentrar pelo tempo que for necessário para alcançar uma meta, e não mais. E a pessoa que pode fazer isso geralmente desfruta do curso normal da vida cotidiana<sup>18</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 31)

Cada pessoa atribui sua atenção limitada concentrando-a intencionalmente como um feixe de energia ou difundindo-a em movimentos aleatórios e desconexos. A forma e o conteúdo da vida dependem de como a atenção foi usada. Realidades inteiramente

---

some of the lowest levels of concentration, use of skills, clarity of thought, and feelings of potency when watching television. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 30)

<sup>18</sup> Some people learn to use this priceless resource efficiently, while others waste it. The mark of a person who is in control of consciousness is the ability to focus attention at will, to be oblivious to distractions, to concentrate for as long as it takes to achieve a goal, and not longer. And the person who can do this usually enjoys the normal course of everyday life. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 31)

diferentes surgirão dependendo de como ela é investida<sup>19</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

Os nomes que usamos para descrever traços de personalidade — como extrovertido, grande realizador ou paranoico — referem-se aos padrões específicos que as pessoas usaram para estruturar sua atenção. Na mesma festa, o extrovertido procurará e desfrutará de interações com os outros, o grande empreendedor procurará contatos comerciais úteis, e o paranoico ficará atento aos sinais de perigo que deve evitar. A atenção pode ser investida de inúmeras maneiras, maneiras que podem tornar a vida rica ou miserável<sup>20</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

A atenção é energia. Ela será necessária para determinar, executar e terminar uma tarefa, seja ela qual for.

Porque a atenção determina o que irá ou não aparecer na consciência, e porque também é necessário — para realizar quaisquer outros eventos mentais, tais como lembrar, pensar, sentir e tomar decisões — que estes eventos estejam subordinados à atenção, é útil vê-la como energia psíquica. A atenção é como energia, na qual, sem ela, nenhum trabalho pode ser feito e, ao realizar o trabalho, ela é dissipada. Nós nos criamos pela maneira como a usamos. E é uma energia sob nosso controle, para fazer o que quisermos; Portanto, a atenção é nossa ferramenta mais importante na tarefa de melhorar a qualidade da experiência<sup>21</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

Por trás da atenção está o *self*. Ele reúne todas as experiências, tudo o que, em algum momento, foi registrado pela consciência.

O *self* não é uma informação comum, no entanto. Na verdade, contém tudo o que passou pela consciência: todas as memórias,

---

<sup>19</sup> Each person allocates his or her limited attention either by focusing it intentionally like a beam of energy or by diffusing it in desultory, random movements. The shape and content of life depend on how attention has been used. Entirely different realities will emerge depending on how it is invested. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

<sup>20</sup> The names we use to describe personality traits — such as extrovert, high achiever, or paranoid — refer to the specific patterns people have used to structure their attention. At the same party, the extrovert will seek out and enjoy interactions with others, the high achiever will look for useful business contacts, and the paranoid will be on guard for signs of danger he must avoid. Attention can be invested in innumerable ways, ways that can make life either rich or miserable. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

<sup>21</sup> Because attention determines what will or will not appear in consciousness, and because it is also required to make any other mental events — such as remembering, thinking, feeling, and making decisions — happen there, it is useful to think of it as psychic energy. Attention is like energy in that without it no work can be done, and in doing work it is dissipated. We create ourselves by how we use it. And it is an energy under our control, to do with as we please; hence, attention is our most important tool in the task of improving the quality of experience. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 33)

ações, desejos, prazeres e dores estão incluídos nela. E mais do que qualquer outra coisa, o *self* representa a hierarquia de objetivos que construímos, pouco a pouco, ao longo dos anos<sup>22</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

O *self* é, de várias maneiras, o elemento mais importante da consciência. Ele representa, simbolicamente, todos os outros conteúdos da consciência, assim como o padrão de suas inter-relações<sup>23</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

Se a atenção, ou energia psíquica, é dirigida pelo *self*, e se o *self* é a soma dos conteúdos da consciência e a estrutura de seus objetivos, e se os conteúdos da consciência e os objetivos são o resultado de diferentes maneiras de se investir atenção, então temos um sistema que está dando voltas e voltas, sem causas claras de efeitos. Em um certo ponto, estamos dizendo que o *self* dirige a atenção, em outro, que a atenção determina o *self*. De fato, ambas as afirmações são verdadeiras: a consciência não é um sistema estritamente linear, mas um sistema na qual a causalidade circular é obtida. **A atenção molda o *self* e, por sua vez, é moldada por ele**<sup>24</sup>. (negrito nosso) (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

A atenção e o *self* formam um sistema dinâmico onde um está sempre influenciando o outro. Um novo evento ou experiência que damos atenção pode modificar o *self*, pode alterar seus valores e prioridades, a depender de como esta experiência seja vivenciada.

A experiência depende da maneira como investimos a energia psíquica — na estrutura da atenção. Isso, por sua vez, está relacionado a metas e intenções. Esses processos estão conectados uns aos outros pelo *self*, ou a representação mental dinâmica que temos de todo o sistema de nossos objetivos. Estas são as peças que devem ser manobradas se quisermos melhorar as coisas<sup>25</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 35)

---

<sup>22</sup> The self is no ordinary piece of information, however. In fact, it contains everything else that has passed through consciousness: all the memories, actions, desires, pleasures, and pains are included in it. And more than anything else, the self represents the hierarchy of goals that we have built up, bit by bit, over the years. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

<sup>23</sup> The self is in many ways the most important element of consciousness, for it represents symbolically all of consciousness's other contents, as well as the pattern of their interrelations. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

<sup>24</sup> If attention, or psychic energy, is directed by the self, and if the self is the sum of the contents of consciousness and the structure of its goals, and if the contents of consciousness and the goals are the result of different ways of investing attention, then we have a system that is going round and round, with no clear causes of effects. At one point we are saying that the self directs attention, at another, that attention determines the self. In fact, both these statements are true: consciousness is not a strictly linear system, but one in which circular causality obtains. Attention shapes the self, and is in turn shaped by it. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 34)

<sup>25</sup> Experience depends on the way we invest psychic energy — on the structure of attention. This, in turn, is related to goals and intentions. These processes are connected to each other by the self, or the dynamic mental representation we have of the entire system of our goals. These are the pieces that must be maneuvered if we wish to improve things. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 35)

Há momentos em que a informação que chega à consciência é perturbadora, ela traz algum tipo de insegurança, medo ou ameaça. Nesses casos, ocorre a entropia psíquica. Entropia significa falta de ordem, ausência de previsibilidade<sup>26</sup>.

Sempre que a informação perturba a consciência ao ameaçar seus objetivos, temos uma condição de desordem interna, ou entropia psíquica, uma desorganização do self que prejudica sua eficácia. Experiências prolongadas desse tipo podem enfraquecer o eu a ponto de ele não poder mais investir atenção e perseguir seus objetivos<sup>27</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 37)

O contrário da *entropia psíquica* é a *experiência ideal (optimal experience)*. Quando a informação que entra na consciência está alinhada com nossas metas, a energia psíquica flui sem esforço. Não há necessidade de se preocupar, não há necessidade de questionar se estamos agindo de forma correta. Cada vez que paramos de pensar em nós mesmos e nos envolvemos mais com uma determinada atividade, há uma sensação de “Você está fazendo tudo certo”. O *feedback* positivo fortalece o *self*, e mais atenção é liberada para lidar com o ambiente externo e interno (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 39).

(...) experiência ideal. São situações em que a atenção pode ser investida livremente para atingir os objetivos de uma pessoa, porque não há desordem para endireitar, nenhuma ameaça para o indivíduo se defender. Chamamos essa experiência de *estado de fluxo*, porque esse é o termo que muitas das pessoas entrevistadas usaram em suas descrições de como se sentiam em sua melhor forma: "Era como flutuar", "Eu fui levado pelo fluxo." É o oposto da entropia psíquica — na verdade, às vezes é chamada de *negentropia* — e aqueles que a alcançam desenvolvem um *self* mais forte e confiante, porque mais de sua energia psíquica foi investida com sucesso em objetivos que eles próprios haviam escolhido seguir<sup>28</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40)

<sup>26</sup> <https://www.dicio.com.br/entropia/>

<sup>27</sup> Whenever information disrupts consciousness by threatening its goals we have a condition of inner disorder, or psychic entropy, a disorganization of the self that impairs its effectiveness. Prolonged experiences of this kind can weaken the self to the point that it is no longer able to invest attention and pursue its goals. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 37)

<sup>28</sup> (...) optimal experience. They are situations in which attention can be freely invested to achieve a person's goals, because there is no disorder to straighten out, no threat for the self to defend against. We have called this state *flow experience*, because this is the term many of the people we interviewed had used in their descriptions of how it felt to be in top form: "It was like floating," "I was carried on by the flow." It is the opposite of psychic entropy — in fact, it is sometimes called *negentropy* — and those who attain it develop a stronger, more confident self, because more of their psychic energy has been invested successfully in goals they themselves had chosen to pursue. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40)

Quando uma pessoa é capaz de organizar sua consciência de modo a experimentar o fluxo com a maior frequência possível, a qualidade de vida vai inevitavelmente melhorar. Mesmo as rotinas normalmente entediadas do trabalho tornam-se intencionais e agradáveis. No fluxo, estamos no controle de nossa energia psíquica, e tudo o que fazemos adiciona ordem à consciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40).

Um dos nossos entrevistados, um conhecido alpinista da Costa Oeste, explica de forma concisa o vínculo entre a vocação que lhe dá uma profunda sensação de fluxo e o resto de sua vida: "É estimulante aproximar-se cada vez mais da autodisciplina. Você faz seu corpo ir e tudo dói; então você olha para trás com admiração para si mesmo, para o que você fez, isso é incrível. Leva ao êxtase, à auto realização. Se você vencer essas batalhas o suficiente, essa batalha contra você mesmo, pelo menos por um momento, será mais fácil vencer as batalhas do mundo".

A "batalha" não é realmente contra o *self*, mas contra a entropia que traz desordem à consciência. É realmente uma batalha para o *self*; é uma luta para estabelecer controle sobre a atenção. A luta não precisa necessariamente ser física, como no caso do alpinista. Mas quem já experimentou o fluxo sabe que o profundo prazer que a experiência proporciona exige um grau igual de concentração disciplinada<sup>29</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40, 41)

Com base no que foi exposto, temos, basicamente, três estados mentais quando o assunto é atenção.

- 1) **Passividade:** a experiência que está sendo vivenciada não apresenta nenhum tipo de desafio, como assistir televisão, ir ao cinema, realizar atividades repetitivas que não exigem um alto nível de atenção e envolvimento. Não há nada a ser superado.
- 2) **Entropia psíquica:** a experiência traz algum tipo de ansiedade, de medo, alguma coisa ameaça o *self*. Os nossos desejos, expectativas e valores

---

<sup>29</sup> One of our respondents, a well-know West Coast rock climber, explains concisely the tie between the avocation that gives him a profound sense of flow and the rest of his life: "It's exhilarating to come closer and closer to self-discipline. You make your body go and everything hurts; then you look back in awe at the self, at what you've done, it just blows your mind. It leads to ecstasy, to self-fulfillment. If you win these battles enough, that battle against yourself, at least for a moment, it becomes easier to win the battles in the world."

The "battle" is not really *against* the self, but against the entropy that brings disorder to consciousness. It is really a battle for the self; it is a struggle for establishing control over attention. The struggle does not necessarily have to be physical, as in the case of the climber. But anyone who has experienced flow knows that the deep enjoyment it provides requires an equal degree of disciplined concentration. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40, 41)

estão correndo um risco. Estas experiências tanto podem ser de um evento que ocorre no presente, quanto a lembrança de um evento traumático ou doloroso do passado ou uma ansiedade relativa ao futuro. Seja qual for a experiência, se um pensamento for sustentado de forma intensa, a mente não distingue o imaginário do real. A entropia psíquica é o campo onde ocorrem os distúrbios mentais.

- 3) **Experiência ideal:** a experiência é uma atividade gratificante, tem um desafio a ser superado, foco total no momento presente, há um alinhamento físico e mental com o que está sendo realizado. O envolvimento com a atividade gera um *feedback* imediato e este *feedback* age como uma retroalimentação motivacional para que o objetivo seja cumprido.

Segundo as pesquisas de Csikszentmihalyi (1990), as pessoas permanecem, na maior parte do tempo, em um estado de passividade. Poucos exercem controle sobre a atenção. Poucos determinam aquilo que vão dar atenção tendo em mente atingir um objetivo com a atenção plena no momento presente.

Ao longo do dia há uma oscilação. Em determinados momentos as pessoas agem de forma passiva, em outros momentos há a entropia psíquica e também há variados níveis de satisfação. Mas esta satisfação não está alinhada a uma meta clara e objetiva com o desejo de superar um desafio, por isso ela não é suficiente para gerar o estado de fluxo.

O **estado de fluxo**, que está relacionado com a **experiência ideal**, tem 8 elementos. Estes elementos constituem a *fenomenologia da satisfação*<sup>30</sup>. São eles:

### 1) Uma atividade desafiadora que requer habilidades

Às vezes, uma pessoa relata ter tido uma experiência de extrema alegria, um sentimento de êxtase sem motivo aparente: um compasso de música pode desencadear isso, ou uma visão maravilhosa, ou até menos — apenas uma sensação espontânea de bem-estar. Mas, de longe, a maioria das experiências ideais é relatada como ocorrendo dentro de sequências de atividades que são direcionadas por objetivos e limitadas por regras — atividades que exigem o investimento de energia psíquica, e isso não

---

<sup>30</sup> Phenomenology of enjoyment. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 49)



poderia ser feito sem as habilidades apropriadas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 49)

## **2) A fusão da ação com a consciência**

Quando todas as habilidades relevantes de uma pessoa são necessárias para lidar com os desafios de uma situação, a atenção dessa pessoa é completamente absorvida pela atividade. Não há excesso de energia psíquica para processar qualquer informação, a não ser o que a atividade oferece. Toda a atenção está concentrada nos estímulos relevantes. Como resultado, uma das características mais universais e distintivas da experiência ótima ocorre: as pessoas ficam tão envolvidas no que estão fazendo que a atividade se torna espontânea, quase automática; eles deixam de se perceber como separados das ações que estão realizando. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 53)

## **3) Metas definidas e *feedback***

A razão pela qual é possível alcançar envolvimento completo em uma experiência de fluxo é que as metas geralmente são claras e o *feedback* é imediato. Um tenista sabe sempre o que deve fazer: devolver a bola ao campo do adversário. E cada vez que ele acerta a bola, ele sabe se fez bem ou não. Os objetivos do jogador de xadrez são igualmente óbvios: realizar o xeque-mate no rei do oponente antes que ele receba um xeque-mate. Com cada movimento, ele pode calcular se ele se aproximou desse objetivo. O alpinista subindo em uma parede vertical de rocha tem um objetivo muito simples em mente: completar a subida sem cair. A cada segundo, hora após hora, ele recebe informações de que está cumprindo essa meta básica. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 54)

## **4) Concentração na tarefa em questão**

Uma das dimensões mais mencionadas da experiência de fluxo é que, enquanto dura, é possível esquecer todos os aspectos desagradáveis da

vida. Esta característica do fluxo é um subproduto importante do fato de que atividades agradáveis exigem um foco completo de atenção na tarefa em mãos — não deixando espaço na mente para informações irrelevantes. Essa é uma razão pela qual o fluxo melhora a qualidade da experiência: as demandas claramente estruturadas da atividade impõem ordem e excluem a interferência da desordem na consciência. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 58)

### **5) O paradoxo do controle**

A satisfação ocorre frequentemente em jogos, esportes e outras atividades de lazer que são distintas da vida comum, onde qualquer número de coisas ruins pode acontecer. Se uma pessoa perde um jogo de xadrez ou estraga seu hobby, ele não precisa se preocupar; na vida "real", no entanto, uma pessoa que gerencia mal um negócio pode ser demitida, perder a hipoteca da casa e acabar na assistência pública. Assim, a experiência de fluxo é tipicamente descrita como envolvendo um senso de controle — ou, mais precisamente, como falta de preocupação com a perda do controle, típica em muitas situações da vida normal. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 59)

### **6) Perda da autoconsciência**

A preocupação com o *self* consome energia psíquica porque, no cotidiano, muitas vezes nos sentimos ameaçados. Sempre que estamos ameaçados, precisamos trazer a imagem que temos de nós mesmos de volta à consciência, para que possamos descobrir se as ameaças são ou não sérias e como devemos enfrentá-las. Centenas de vezes todos os dias somos lembrados da vulnerabilidade que temos. E toda vez que isso acontece, a energia psíquica tenta restaurar a ordem para a consciência. Mas no fluxo não há espaço para auto escrutínio. Como as atividades agradáveis têm objetivos claros, regras estáveis e desafios que combinam com as habilidades, há poucas oportunidades para que o *self* seja ameaçado. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 63)

## 7) A transformação do tempo

Durante a experiência ideal, o tempo não passa da mesma maneira. Há uma sensação diferente da passagem do tempo, muitas vezes, as horas parecem passar em minutos; em geral, a maioria das pessoas em estado de fluxo informa que o tempo parece passar muito mais rápido. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 66)

## 8) A experiência autotélica

O termo “autotélico” deriva de duas palavras gregas, *auto* que significa “eu”, e *telos* que significa “objetivo”. Refere-se a uma atividade que não é feita com a expectativa de algum benefício futuro, mas simplesmente porque o fazer em si é a recompensa. A experiência autotélica, ou fluxo, eleva o curso da vida a um nível diferente. A alienação dá lugar ao envolvimento, o prazer substitui o tédio, o desamparo transforma-se num sentimento de controle, e a energia psíquica trabalha para reforçar o sentido do *self*, em vez de se perder a serviço de objetivos externos. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 67,69)

Há também a *experiência exotélica*. Segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 67):

A maioria das coisas que fazemos não são nem autotélicas nem puramente **exotélicas** (como chamaremos atividades feitas apenas por razões externas), mas são uma combinação das duas. Os cirurgiões geralmente entram em seu longo período de treinamento por causa das expectativas exotélicas: ajudar as pessoas, ganhar dinheiro, alcançar prestígio. Se tiverem sorte, depois de um tempo começam a gostar de seu trabalho e, em seguida, a cirurgia também se torna autotélica<sup>31</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 67)

---

<sup>31</sup> Most things we do are neither autotelic nor purely exotelic (as we shall call activities done for external reasons only), but are a combination of the two. Surgeons usually enter into their long period of training because of exotelic expectations: to help people, to make money, to achieve prestige. It they are lucky, after a while they begin to enjoy their work, and then surgery becomes to a large extent also autotelic. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 67)

Quando perguntamos a alguém: “Por que você trabalha?” — em muitos casos vamos ouvir a resposta: “Porque preciso pagar as contas”. Esta resposta revela uma atividade exotética, ou seja, motivada exclusivamente por fatores externos.

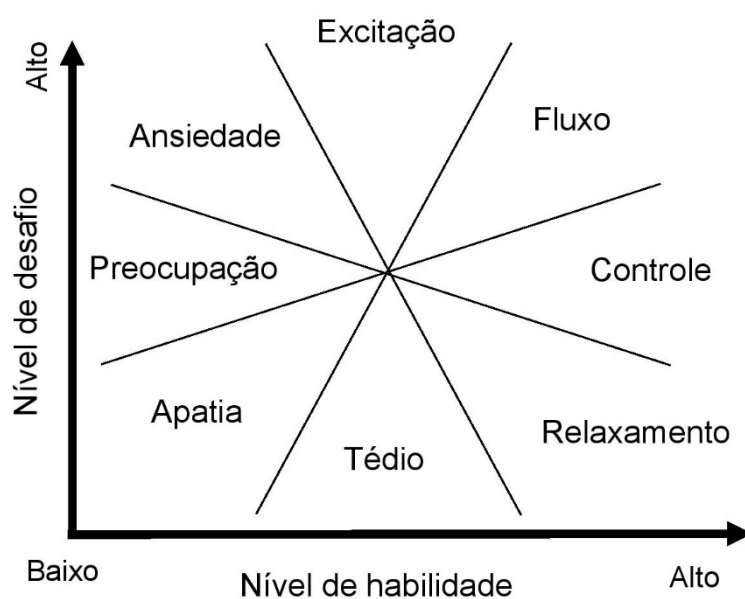
Veremos, a seguir, as condições para o fluxo.

### Condições para o fluxo

Para que o estado de fluxo aconteça é preciso haver uma atividade com uma meta clara e definida. Esta meta precisa apresentar um nível de desafio (geralmente alto) e este desafio deverá ser compatível com o nível de habilidades (também alto). A atividade a ser realizada deve ser gratificante. Esta gratificação é alimentada no momento da realização da atividade, com um *feedback* contínuo. Há uma sensação de controle, de realização. A atenção está voltada exclusivamente para o momento presente. Há uma distorção da passagem do tempo e o desejo de continuamente superar os desafios.

O gráfico a seguir foi baseado em Csikszentmihalyi (1997). Nele vemos como ocorre o estado de fluxo.

**Figura 20** A ocorrência do estado de fluxo



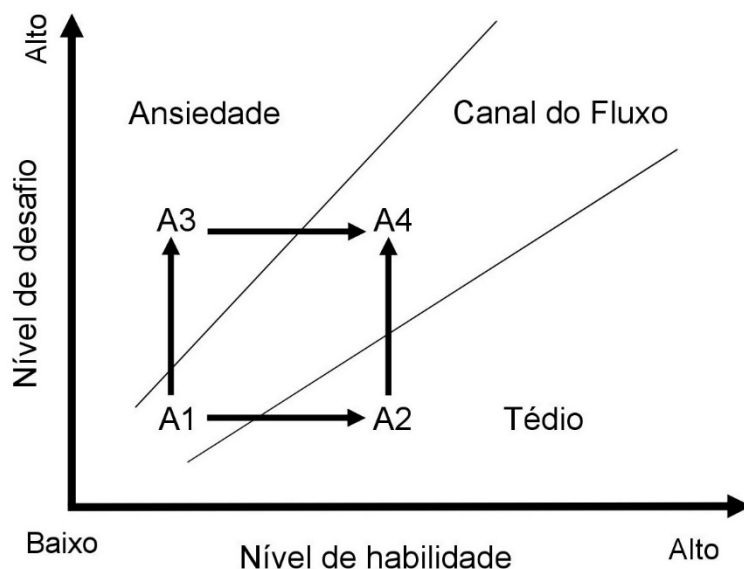
Fonte: O Autor, baseado em Csikszentmihalyi (1997, p. 31).

O gráfico tem o nível de desafio na vertical e o nível de habilidade na horizontal. Há oito estados relativos à atenção e motivação quando realizamos uma atividade:

1. **Apatia**: Desafio baixo, Habilidade baixa.
2. **Preocupação**: Desafio moderado, Habilidade baixa.
3. **Relaxamento**: Desafio baixo, Habilidade moderada.
4. **Tédio**: Desafio Baixo, Habilidade Alta.
5. **Ansiedade**: Desafio Moderado, Habilidade baixa.
6. **Controle**: Desafio Moderado, Habilidade alta.
7. **Excitação**: Desafio alto, Habilidade moderada.
8. **Fluxo**: Desafio alto, Habilidade alta.

Vejam os que geralmente acontece quando aprendemos uma nova habilidade. O gráfico a seguir é baseado em Csikszentmihalyi (1990).

**Figura 21** Aprendendo uma nova habilidade



Fonte: O Autor, baseado em Csikszentmihalyi (1990, p. 74).

Este gráfico mostra o que acontece, de forma geral, quando aprendemos uma nova habilidade. Temos a **Ansiedade**, o **Canal do Fluxo** e o **Tédio**. Estes são os três estados de relativos à atenção que mais ocorrem.

A1: Representa o início da aprendizagem. O indivíduo está atento, focado, sentindo satisfação e o desejo de superar desafios. Neste momento inicial ele está em **Fluxo**.

A2: O indivíduo aprende novas habilidades. Estas habilidades devem ser compatíveis com os desafios. Se os desafios estiverem abaixo das habilidades haverá **Tédio**. O indivíduo deverá, nesse caso, elevar o desafio para que ele fique compatível com suas habilidades.

A3: Depois de algum tempo, os desafios se tornam maiores, a atividade começa a se mostrar desafiadora e as habilidades, que estão sendo aprendidas, estão um pouco abaixo do necessário. Isto gera **Ansiedade**. Esta ansiedade deverá ser controlada e o indivíduo deverá aperfeiçoar suas habilidades para deixá-las compatíveis com o desafio, retornando assim, para o estado de fluxo. Ele poderá, também, ajustar o desafio, se estiver muito alto.

A4: Retorno para o **Estado de Fluxo**. Houve um processo de regulação. No momento da ansiedade, as habilidades foram aperfeiçoadas ou o desafio foi ajustado. No momento do tédio, os desafios foram elevados, para se tornarem compatíveis com as habilidades.

Todos estes processos são internos. É a maneira como o indivíduo se sente durante a realização da atividade. Por isso, não há possibilidade de progresso sem regulação. A regulação é um elemento chave. A consciência precisa ser “ajustada” para que sua energia seja utilizada de maneira eficiente e produtiva.

Um avião, antes de decolar, precisa ter um plano de voo. Neste plano está o ponto de partida, o ponto de chegada e a autonomia (tempo de voo máximo permitido pelo combustível). Antes da decolagem, técnicos verificam a aeronave para garantir que o funcionamento está perfeito.

Há um rigoroso checklist que é executado do início ao fim. O copiloto, de posse do checklist, faz a leitura em voz alta, antes do voo, durante o voo e momentos antes do pouso. Todos os procedimentos são executados de maneira sequencial e altamente organizada.

Agora, imagine que, de repente, o avião começa a ter um vazamento de combustível. Ele está literalmente perdendo energia. De posse dessa informação, o voo será alterado. Em contato com a torre de controle, o piloto terá que providenciar

o pouso. O avião será consertado e depois voltará a voar, seguindo cuidadosamente o plano de voo e o checklist.

Analisando a estrutura de um voo, vemos que a sociedade cuida melhor de uma aeronave do que da própria mente! O potencial da maioria das pessoas — por causa da ausência de um “plano de voo” e de um “checklist” — está perdendo “combustível”.

A mente não pode ser deixada à própria sorte. É preciso um direcionamento. Não há como atingir um alto nível de realização sem estes cinco elementos: 1) Uma meta clara e definida; 2) Um equilíbrio entre o nível do desafio desta meta e das habilidades do indivíduo; 3) Foco e atenção total no momento presente; 4) O desejo de superar desafios; 5) Um *feedback* imediato que age como retroalimentação motivacional no momento de realizar a atividade.

Existem outros elementos, mas estes são os principais.

## **A música e o estado de fluxo**

Csikszentmihalyi (1990) fez algumas considerações sobre a música e o estado de fluxo. Primeiramente, sobre a música, como fenômeno cultural, ele afirma que

Em todas as culturas conhecidas, a ordenação do som de maneiras que agradam ao ouvido tem sido usada extensivamente para melhorar a qualidade de vida. Uma das funções mais antigas e talvez as mais populares da música é focar a atenção dos ouvintes em padrões apropriados ao humor desejado. Portanto, há música para dançar, para casamentos, para funerais, para ocasiões religiosas e patrióticas; música que facilita o romance e música que ajuda os soldados a marchar em filas ordenadas<sup>32</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 108-109)

O conceito de “som organizado para agradar ao ouvido” é algo relativo pois depende da intenção do compositor e também do ouvinte. Ouvintes com construtos sociais e identidades sonoras diferentes terão percepções distintas de uma mesma música.

---

<sup>32</sup> In every known culture, the ordering of sound in ways that please the ear has been used extensively to improve the quality of life. One of the most ancient and perhaps the most popular functions of music is to focus the listeners' attention on patterns appropriate to a desired mood. So there is music for dancing, for weddings, for funerals, for religious and for patriotic occasions; music that facilitates romance, and music that helps soldiers march in orderly ranks. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 108-109)

A música também é um meio para afastar o tédio e a ansiedade.

A música, que é informação auditiva organizada, ajuda a organizar a mente que a escuta e, portanto, reduz a entropia psíquica, ou o distúrbio que experimentamos quando informações aleatórias interferem nos objetivos. Ouvir música afasta o tédio e a ansiedade, e quando se dá atenção seriamente a ela, pode induzir a experiências de fluxo<sup>33</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 109)

Quando a música está alinhada com os construtos sociais e a identidade sonora de um indivíduo ele tende a ter satisfação no momento da audição. Uma das funções da música, segundo Merriam (1964), é preservar os valores da cultura e gerar estabilidade.

Há pessoas que, conscientemente, utilizam a experiência de ouvir música para entrar em estado de fluxo, mesmo sem saber o que é o fluxo.

Aqueles que aproveitam ao máximo o potencial de satisfação inerente à música (...) têm estratégias para transformar a experiência em fluxo. Eles começam reservando horas específicas para ouvir. Quando chega a hora, eles aprofundam a concentração, apagando as luzes, sentando-se em uma cadeira favorita ou seguindo algum outro ritual que vai concentrar a atenção. Eles planejam cuidadosamente a seleção a ser tocada e formulam metas específicas para a sessão que está por vir<sup>34</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 110)

Há, segundo Csikszentmihalyi (1990), três modos de se escutar a música. São os modos *sensorial*, *analógico* e *analítico*.

Ouvir música geralmente começa como uma experiência *sensorial*. Nesse estágio, a pessoa responde às qualidades do som que induzem as reações físicas agradáveis que estão geneticamente ligadas ao nosso sistema nervoso. Nós respondemos a certos acordes que parecem ter apelo universal, ou ao grito melancólico da flauta, o apelo estimulante das trombetas.

---

<sup>33</sup> Music, which is organized auditory information, helps organize the mind that attends to it, and therefore reduces psychic entropy, or the disorder we experience when random information interferes with goals. Listening to music wards off boredom and anxiety, and when seriously attended to, it can induce to flow experiences. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 109)

<sup>34</sup> Those who make the most of the potential for enjoyment inherent in music (...) have strategies for turning the experience into flow. They begin by setting aside specific hours for listening. When the time comes, they deepen concentration by dousing the lights, by sitting in a favorite chair, or by following some other ritual that will focus attention. They plan carefully the selection to be played, and formulate specific goals for the session to come. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 110)



O próximo nível de desafio que a música apresenta é o modo *analógico* de ouvir. Nesse estágio, desenvolve-se a habilidade de evocar sentimentos e imagens baseados nos padrões do som. (...) As músicas populares, é claro, exploram o modo analógico ao máximo, cercando o ouvinte com letras que evocam o humor ou a história que a música deve representar.

O estágio mais complexo da escuta musical é o analítico. Nesse modo, a atenção muda para os elementos estruturais da música, ao invés dos sensoriais ou narrativos. As habilidades de escuta neste nível envolvem a capacidade de reconhecer a ordem subjacente da obra e os meios pelos quais a harmonia foi alcançada. Eles incluem a capacidade de avaliar criticamente o desempenho e a acústica; comparar a peça com peças anteriores e posteriores do mesmo compositor, ou com o trabalho de outros compositores que escrevem ao mesmo tempo; e comparar a orquestra, maestro ou banda com suas próprias performances anteriores e posteriores, ou com interpretações de outros. Tendo estabelecido esses objetivos, o ouvinte vive uma experiência ativa que fornece *feedback* constante. À medida que se desenvolvem habilidades de escuta analítica, as oportunidades de apreciar a música aumentam geometricamente<sup>35</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 110-111)

### **Barreiras sociais e familiares para o estado de fluxo**

Segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 86), existem barreiras sociais para o estado de fluxo. Essas barreiras são chamadas de “estados de patologia social” e tornam difícil a ocorrência do estado de fluxo. Estas barreiras são a *anomia* e a *alienação*.

Anomia significa “falta de regras”. Ela pode ocorrer em situações de grave crise econômica, quando uma cultura é destruída por outra e em momentos de profundas

---

<sup>35</sup> Listening to music usually starts as a sensory experience. At this stage, one responds to the qualities of sound that induce the pleasant physical reactions that are genetically wired into our nervous system. We respond to certain chords that seem to have universal appeal, or to the plaintive cry of the flute, the rousing call of the trumpets.

The next level of challenge music presents is the analogic mode of listening. In this stage, one develops the skill to evoke feelings and images based on the patterns of sound. (...) Popular songs of course exploit the analogic mode to its fullest by cuing in the listener with lyrics that spell out what mood or what story the music is supposed to represent.

The most complex stage of music listening is the analytic one. In this mode attention shifts to the structural elements of music, instead of the sensory or narrative ones. Listening skills at this level involve the ability to recognize the order underlying the work, and the means by which the harmony was achieved. They include the ability to evaluate critically the performance and the acoustics; to compare the piece with earlier and later pieces of the same composer, or with the work of other composers writing at the same time; and to compare the orchestra, conductor, or band with their own earlier and later performances, or with interpretations of others. Having set such goals, a listener becomes an active experience that provides constant feedback. As one develops analytic listening skills, the opportunities to enjoy music increase geometrically.

e rápidas transformações sociais. Quando as pessoas buscam uma ordem na sociedade para dar ordem à sua consciência e não a encontram há um sentimento de ansiedade. Quando uma sociedade sofre de anomia, o estado de fluxo é dificultado porque não está claro em que vale a pena investir a energia psíquica. Exemplos de locais onde está ocorrendo a anomia são a Venezuela e a Síria (primeiro semestre de 2018).

A outra barreira é a alienação, que é uma condição na qual as pessoas são constrangidas pelo sistema social a agir de maneiras que vão contra seus objetivos. Como um trabalhador que, para sustentar sua família, deve realizar a mesma tarefa sem sentido centenas de vezes em uma linha de montagem. Ele está provavelmente alienado. Quem sofre de alienação tem o problema de não poder investir energia psíquica naquilo que é claramente desejável (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 86).

Além dos fatores sociais, Csikszentmihalyi (1990) chama a atenção para o contexto familiar. A maneira como o indivíduo foi criado e tratado por sua família.

Há ampla evidência para sugerir que o modo como os pais interagem com a criança terá um efeito duradouro sobre o tipo de pessoa que a criança vai se tornar.

Em um de nossos estudos realizados na Universidade de Chicago, por exemplo, Kevin Rathunde observou que os adolescentes que tinham certos tipos de relacionamento com seus pais eram significativamente mais felizes, satisfeitos e fortes na maioria das situações da vida do que seus pares que não tinham tais relacionamentos.

O contexto familiar que promove a experiência ideal pode ser descrito como tendo cinco características.

O primeiro é a clareza: os adolescentes sentem que sabem o que os pais deles esperam deles — os objetivos e o *feedback* na interação familiar não são ambíguos.

O segundo é a centralização, ou a percepção das crianças de que seus pais estão interessados no que eles estão fazendo no presente, em seus sentimentos e experiências concretas, em vez de se preocuparem com a possibilidade de ingressar em uma boa faculdade ou de obter uma boa remuneração.

Em seguida, a questão da escolha: as crianças sentem que têm uma variedade de possibilidades de escolha, incluindo a de quebrar as regras dos pais — desde que estejam preparadas para enfrentar as consequências.

A quarta característica diferenciadora é o comprometimento, ou a confiança que permite que a criança se sinta confortável o bastante para deixar de lado o escudo de suas defesas e se envolver de maneira naquilo em que estiver interessado sem a autoconsciência.

E finalmente há um desafio, ou a dedicação dos pais para fornecer oportunidades cada vez mais complexas de ação para seus filhos.

A presença dessas cinco condições tornou possível o que foi chamado de "contexto familiar autotélico", porque elas fornecem um treinamento ideal para desfrutar a vida. As cinco experiências são claramente paralelas às dimensões da experiência de fluxo<sup>36</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 88,89)

Fica evidente que a maneira como o indivíduo foi criado e tratado pelos pais são elementos fundamentais e determinantes sobre como ele vai investir a sua atenção. Um trauma, frustração, baixa autoestima ou conflito emocional não resolvido podem dificultar ou até mesmo impossibilitar o estado de fluxo.

### **O estado de fluxo e a cultura oriental**

Csikszentmihalyi (1990) faz uma importante observação sobre um método de se atingir o estado de fluxo. Ele afirma que a Yoga e as artes marciais influenciadas pelo Taoísmo e o Zen Budismo trabalham de forma específica com o controle da consciência. A Yoga é apontada como um método sistemático que pode ser usado para chegar ao estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 106). A meditação

---

<sup>36</sup> There is ample evidence to suggest that how parents interact with a child will have a lasting effect on the kind of person that child grows up to be. In one of our studies conducted at the University of Chicago, for example, Kevin Rathunde observed that teenagers who had certain types of relationship with their parents were significantly more happy, satisfied, and strong in most life situations than their peers who did not have such a relationship. The family context promoting optimal experience could be described as having five characteristics. The first one is clarity: the teenagers feel that they know what their parents expect from them - goals and feedback in the family interaction are unambiguous. The second is centering, or the children's perception that their parents are interested in what they are doing in the present, in their concrete feelings and experiences, rather than being preoccupied with whether they will be getting into a good college or obtaining a well-paying job. Next is the issue of choice: children feel that they have a variety of possibilities from which to choose, including that of breaking parental rules - as long as they are prepared to face the consequences. The fourth differentiating characteristic is commitment, or the trust that allows child to feel comfortable enough to set aside the shield of his defenses, and become unselfconsciously involved in whatever he is interested in. And finally there is challenge, or the parents' dedication to provide increasingly complex opportunities for action to their children. The presence of these five conditions made possible what was called the "autotelic family context," because they provide an ideal training for enjoying life. The five experiences clearly parallel the dimensions of the flow experience.

também pode ser utilizada para se atingir o estado de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 138).

A mente, quando não tem um foco específico, fica em um estado natural de desordem, segundo Csikszentmihalyi (1990),

Normalmente, não percebemos o pouco controle que temos sobre a mente, porque os hábitos canalizam tão bem a energia psíquica que os pensamentos parecem se seguir sem nenhum problema. (...) Os papéis sociais que a cultura prescreve então cuidam de moldar nossas mentes para nós, e geralmente nos colocamos no piloto automático até o final do dia, quando é tempo de perder a consciência durante o sono. Mas quando somos deixados sozinhos, sem exigências de atenção, a desordem básica da mente se revela. Sem nada para fazer, a mente começa a seguir padrões aleatórios, geralmente parando para considerar algo doloroso ou perturbador. A menos que uma pessoa saiba como ordenar seus pensamentos, a atenção será atraída para o que for mais problemático no momento: ela focalizará alguma dor real ou imaginária, rancores recentes ou frustrações de longo prazo. A entropia é o estado normal de consciência — uma condição que não é útil nem prazerosa<sup>37</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 119)

No ocidente, tem sido muito difundida a técnica de atenção plena, também conhecida como *Mindfulness*. Esta técnica foi desenvolvida pelo médico Jon Kabat-Zinn no hospital da Escola de Medicina da Universidade de Massachusetts em 1979 para ajudar um grupo de pacientes que não estava respondendo de forma positiva aos tratamentos médicos convencionais<sup>38</sup>.

A atenção plena tem como base o foco no momento presente, que é um dos requisitos para se atingir o estado de fluxo. Apesar de ser baseada na tradição oriental da meditação budista, a atenção plena se volta apenas para os benefícios que a meditação traz para o corpo e para a mente, deixando de lado os aspectos religiosos.

---

<sup>37</sup> We don't usually notice how little control we have over the mind, because habits channel psychic energy so well that thoughts seem to follow each other by themselves without a hitch. (...) The social roles culture prescribes then take care of shaping our minds for us, and we generally place ourselves on automatic pilot till the end of the day, when it is time again to lose consciousness in sleep. But when we are left alone, with no demands on attention, the basic disorder of the mind reveals itself. With nothing to do, it begins to follow random patterns, usually stopping to consider something painful or disturbing. Unless a person knows how to give order to his or her thoughts, attention will be attracted to whatever is most problematic at the moment: it will focus on some real or imaginary pain, on recent grudges or long-term frustrations. Entropy is the normal state of consciousness - a condition that is neither useful or enjoyable. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 119)

<sup>38</sup> <http://meditandonodiaadia.com/mindfulness-nasceu-em-hospital-universitario/>

## 4.2 LITERATURA PRODUZIDA POR CSIKSZENTMIHALYI (1975-2018)

Vamos abordar a literatura produzida por Csikszentmihalyi. Aqui o foco está nas obras que tratam, de maneira específica, do estado de fluxo.

Em 1975, Csikszentmihalyi escreveu seu primeiro livro sobre a Teoria do Fluxo, *Beyond Boredom and Anxiety*<sup>39</sup>. Neste livro, ele observou o alto nível de satisfação que pessoas têm em atividades que não trazem as recompensas sociais convencionais (dinheiro e *status*), como jogar xadrez, pintar um quadro, escalar uma montanha e praticar esportes.

Segundo Csikszentmihalyi (1975),

Em um mundo supostamente governado pela busca de dinheiro, poder, prestígio e prazer, é surpreendente encontrar certas pessoas que sacrificam todos esses objetivos sem motivo aparente: pessoas que arriscam suas vidas escalando montanhas, que dedicam suas vidas à arte, que gastam suas energias jogando xadrez. Ao descobrir por que eles estão dispostos a desistir de recompensas materiais para a experiência ilusória de realizar atos agradáveis, esperamos aprender algo que nos permita tornar a vida cotidiana mais significativa<sup>40</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 1)

Neste livro o autor aborda a satisfação, a motivação intrínseca e apresenta, pela primeira vez, um modelo teórico para a satisfação. Através de um gráfico ele mostra a relação dos desafios com as habilidades e que, a partir de uma atividade com uma meta clara e definida, com foco no momento presente e uma percepção clara de suas habilidades e do desafio a superar, o indivíduo entra em estado de fluxo.

Csikszentmihalyi chama a atenção para a importância da percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Da maneira como ele vê suas habilidades e o desafio a ser superado. Pois podem ocorrer casos em que o indivíduo tem uma determinada habilidade mais do que suficiente para superar um desafio, mas se ele não se vê com este potencial, a sua performance estará comprometida.

---

<sup>39</sup> Além do tédio e da ansiedade (Tradução livre do autor).

<sup>40</sup> In a world supposedly ruled by the pursuit of money, power, prestige, and pleasure, it is surprising to find certain people who sacrifice all those goals for no apparent reason: people who risk their lives climbing rocks, who devote their lives to art, who spend their energies playing chess. By finding out why they are willing to give up material rewards for the elusive experience of performing enjoyable acts, we hope to learn something that will allow us to make everyday life more meaningful. (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p. 1)

*Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*<sup>41</sup> (1988).

Neste livro ele aprofunda as suas pesquisas sobre o estado de fluxo. Entre os vários assuntos abordados, ele descreve a função do *self* e estrutura da consciência.

A função do *self* é mediar entre as instruções genéticas que se manifestam como "impulsos instintivos" e as instruções culturais que aparecem como normas e regras. O *self* deve priorizar entre essas várias instruções comportamentais e selecionar entre elas aquelas que deseja endossar.

(...)

**Consciência.** É composta de três subsistemas funcionais: **atenção**, que toma conhecimento da informação disponível; **awareness**<sup>42</sup>, que interpreta a informação; e **memória**, que armazena as informações (...). O conteúdo da consciência é experiência, isto é, a soma de todas as informações que entram nela e sua interpretação pela consciência.

A **atenção** é o meio que faz a informação aparecer na consciência<sup>43</sup>. (*negrito nosso*) (CSIKSZENTMIHALYI e CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 17)

*Flow: The Psychology of Optimal Experience*<sup>44</sup> (1990). Neste livro o autor aborda a estrutura da consciência, as condições do fluxo, o corpo em fluxo, o fluxo do pensamento, o trabalho como fluxo, entre outros assuntos. Ele fez importantes considerações sobre o estado de fluxo e a música (mencionadas na página 61).

*The Evolving Self: a psychology for the third millennium*<sup>45</sup> (1994). Este livro é uma continuação de *Flow: The Psychology of Optimal Experience*<sup>46</sup>. Neste livro o

---

<sup>41</sup> A Experiência Ideal: Estudos Psicológicos do Fluxo na Consciência (Tradução livre do autor).

<sup>42</sup> Neste parágrafo, Csikszentmihalyi utilizou o termo *consciousness* que pode ser traduzido como "consciência" e *awareness*, que também pode ser traduzido como "consciência". Pelo fato de terem significados diferentes, a palavra *awareness* será mantida sem tradução. Pois *consciousness* se refere à consciência como estrutura geral e *awareness* se refere a uma função específica da consciência.

Esta escolha de não traduzir a palavra *awareness* também ocorreu nas obras da Gestalt-terapia, onde o termo *awareness* permanece como no original para não se confundir com a palavra *consciousness*, que em português se traduz como "consciência".

<sup>43</sup> The system that has evolved to provide this autonomy is the self. The function of the self is to mediate between the genetic instructions that manifest themselves as "instinctual drives" and the cultural instructions that appear as norms and rules. The self must prioritize between these various behavioral instructions and select among them the ones it wants to endorse.

(...)

Consciousness. It is composed of three functional subsystems: attention, which takes notice of information available; awareness, which interprets the information; and memory, which stores the information (...). The content of consciousness is experience, that is, the sum of all information that enters it, and its interpretation by awareness.

Attention is the medium that makes information appear in consciousness. (CSIKSZENTMIHALYI e CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 17)

<sup>44</sup> Fluxo. A Psicologia da Experiência Ideal (Tradução livre do Autor).

<sup>45</sup> O *self* que evolui: uma psicologia para o terceiro milênio (Tradução livre do Autor).

autor aborda questões sobre a evolução, especialmente a maneira como nossa mente evoluiu para chegar à estrutura que tem hoje e também sobre o estado de fluxo e suas condições. O autor, através de uma visão evolucionista, afirma que a estrutura da consciência e do *self* são produtos da evolução.

*Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*<sup>47</sup> (1996). Csikszentmihalyi traz importantes considerações sobre o processo criativo, como ele ocorre e como as pessoas criativas se comportam. As condições para o fluxo são descritas e permanecem iguais na área da criatividade. O que chama a atenção são as características das pessoas criativas e como criar um caminho até a criatividade.

Primeiro, é necessário ter acesso a um domínio.

Para ser criativo, uma pessoa tem que internalizar todo o sistema que torna a criatividade possível. (...) Uma pessoa (...) precisa acessar um domínio. Isso depende em grande parte da sorte. Nascer para uma família abastada, ou perto de boas escolas, mentores e treinadores, obviamente, é uma grande vantagem. Não adianta ser extremamente inteligente e curioso se o indivíduo não aprender o que é preciso para operar em um dado sistema simbólico. A propriedade do que o sociólogo Pierre Bourdieu chama de “capital cultural” é um grande recurso. Aqueles que o possuem proporcionam aos filhos a vantagem de um ambiente repleto de livros interessantes, conversas estimulantes, expectativas de progresso educacional, modelos, tutores, conexões úteis e assim por diante<sup>48</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996)

Ele deixa claro que, apesar dessas condições serem ideais, nem sempre elas vão garantir que o indivíduo chegue a um nível de domínio e criatividade em uma determinada área. É evidente que as condições em que o indivíduo foi criado vão exercer uma grande influência. Compositores como Mozart, Beethoven e Villa-Lobos tiveram pais que eram músicos e receberam as primeiras instruções musicais em casa. O mesmo ocorreu com Picasso, que recebeu as primeiras instruções de como desenhar e pintar de seu pai. Mas, mesmo assim, as condições sociais e materiais

---

<sup>46</sup> What follows is a sequel to *Flow*, a book I wrote three years ago. O que segue é uma continuação de *Fluxo*, que escrevi há três anos. (CSIKSZENTMIHALYI, 1994, p. xi)

<sup>47</sup> *Criatividade: o fluxo e a psicologia da descoberta e da invenção*. (Tradução livre do Autor)

<sup>48</sup> To be creative, a person has to internalize the entire system that makes creativity possible. (...) A person also needs access to a domain. This depends to a great extent on luck. Being born to an affluent family, or close to good schools, mentors, and coaches obviously is a great advantage. It does no good to be extremely intelligent and curious if I cannot learn what it takes to operate in a given symbolic system. The ownership of what sociologist Pierre Bourdieu calls “cultural capital” is a great resource. Those who have it provide their children with the advantage of an environment full of interesting books, stimulating conversation, expectations for educational advancement, role models, tutors, useful connections, and so on.

não serão determinantes, pois não há um caminho definido que vai garantir quem será criativo e quem não será.

Segundo, é preciso ter acesso ao campo do domínio escolhido.

O acesso a um campo é igualmente importante. Algumas pessoas têm muito conhecimento, mas são incapazes de se comunicar com aqueles que são importantes entre seus colegas e acabam ignorados ou evitados nos anos de formação de suas carreiras. (...) Alguém que não é conhecido e apreciado pelas pessoas relevantes tem dificuldade em realizar algo que será visto como criativo. Tal pessoa pode não ter a chance de aprender as informações mais recentes, pode não ter a oportunidade de trabalhar<sup>49</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996)

O acesso ao campo é o segundo fator importante na área da criatividade. Além de ter acesso a um domínio, é preciso ter acesso ao campo desse domínio, ou seja, conseguir trabalhar nesta área.

O pintor holandês Vincent Van Gogh (1853-1890) se dedicou exclusivamente à pintura nos últimos dez anos de vida. Nesse período ele foi sustentado por seu irmão. Se ele tivesse que se preocupar com o seu sustento, com certeza não teria se dedicado à pintura, pois sem a satisfação das necessidades básicas a sua mente estaria gastando atenção e energia em como resolver as necessidades não supridas e isso iria praticamente impossibilitar a atividade artística.

Em todas as áreas do conhecimento, a criatividade, para ser plenamente exercida, dentro dos parâmetros do estado de fluxo, exige o acesso ao domínio e ao campo. Sem acesso ao campo, o indivíduo estará excluído e terá dificuldades para se realizar.

Além do acesso ao domínio e ao campo, Csikszentmihalyi (1996) afirma que uma personalidade criativa não segue os padrões convencionais de pensamento e comportamento. Ele chama a estrutura de pensamento e comportamento das pessoas criativas de *complexidade*. As dez dimensões da complexidade são:

1. Os indivíduos criativos têm uma grande quantidade de energia física, mas também costumam estar quietos e em repouso. Eles

---

<sup>49</sup> Access to a field is equally important. Some people are terribly knowledgeable but are so unable to communicate with those who matter among their peers that they are ignored or shunned in the formative years of their careers. (...) Someone who is not known and appreciated by the relevant people has a very difficult time accomplishing something that will be seen as creative. Such a person may not have a chance to learn the latest information, may not be given the opportunity to work.



trabalham longas horas, com grande concentração, enquanto projetam uma aura de frescor e entusiasmo. (...)

2. Indivíduos criativos tendem a ser inteligentes, mas também ingênuos ao mesmo tempo. (...)

3. Um terceiro traço paradoxal refere-se à combinação relacionada de ludicidade e disciplina, ou responsabilidade e irresponsabilidade. (...)

4. Indivíduos criativos alternam entre imaginação e fantasia em um extremo e um senso enraizado de realidade no outro. Ambos são necessários para romper com o presente sem perder o contato com o passado. Albert Einstein escreveu certa vez que a arte e a ciência são duas das maiores formas de fuga da realidade que os humanos conceberam. De certo modo, ele estava certo: a grande arte e a grande ciência envolvem um salto de imaginação em um mundo diferente do presente. (...)

5. As pessoas criativas parecem abrigar tendências opostas no continuum entre extroversão e introversão. (...)

6. Os indivíduos criativos também são extraordinariamente humildes e orgulhosos ao mesmo tempo. É notável encontrar uma pessoa famosa que você espera ser arrogante ou arrogante, apenas para encontrar autodepreciação e timidez. (...)

7. Em todas as culturas, os homens são criados para serem “masculinos” e para desconsiderar e reprimir os aspectos de seu temperamento que a cultura considera “femininos”, enquanto as mulheres devem fazer o oposto. Indivíduos criativos, em certa medida, escapam a esse rígido estereótipo de papéis de gênero. Quando testes de masculinidade / feminilidade são dados aos jovens, mais e mais se descobre que garotas criativas e talentosas são mais dominantes e resistentes do que outras garotas, e garotos criativos são mais sensíveis e menos agressivos que seus pares masculinos. (...)

8. Geralmente, pessoas criativas são consideradas rebeldes e independentes. No entanto, é impossível ser criativo sem ter primeiro internalizado um domínio da cultura. E uma pessoa deve acreditar na importância de tal domínio para aprender suas regras; Portanto, ele ou ela deve ser, até certo ponto, um tradicionalista. Por isso, é difícil ver como uma pessoa pode ser criativa sem ser tradicional e conservadora e, ao mesmo tempo, rebelde e iconoclasta. (...)

9. A maioria das pessoas criativas é muito apaixonada pelo seu trabalho, mas também pode ser extremamente objetiva quanto a isso. A energia gerada por esse conflito entre apego e desapego tem sido mencionada por muitos como sendo uma parte importante de seu trabalho. Por que este é o caso é relativamente claro. Sem a paixão, logo perdemos o interesse em uma tarefa difícil. No entanto, sem ser objetivo, o nosso trabalho não é muito bom e carece de credibilidade. Portanto, o processo criativo tende a ser o que alguns

entrevistados chamam de alternância yin-yang entre esses dois extremos. (...)

10. Finalmente, a abertura e a sensibilidade dos indivíduos criativos muitas vezes os expõem ao sofrimento e à dor, mas também a um grande prazer. O sofrimento é fácil de entender. A maior sensibilidade pode causar menosprezos e ansiedades que geralmente não são sentidos pelo restante de nós. (...) quando a pessoa está trabalhando na área de sua perícia, preocupações e cuidados caem, substituídos por uma sensação de felicidade. Talvez a qualidade mais importante, aquela que é mais consistentemente presente em todos os indivíduos criativos, seja a capacidade de apreciar o processo de criação por si só. Sem esse traço, os poetas desistiriam de buscar a perfeição e escreveriam jingles comerciais; os economistas iriam trabalhar para os bancos, onde ganhariam pelo menos o dobro da universidade; os físicos parariam de fazer pesquisa básica e se uniriam a laboratórios industriais, onde as condições são melhores e as expectativas mais previsíveis<sup>50</sup>. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996)

---

<sup>50</sup> 1. Creative individuals have a great deal of physical energy, but they are also often quiet and at rest. They work long hours, with great concentration, while projecting an aura of freshness and enthusiasm. (...)

2. Creative individuals tend to be smart, yet also naive at the same time. (...)

3. A third paradoxical trait refers to the related combination of playfulness and discipline, or responsibility and irresponsibility. (...)

4. Creative individuals alternate between imagination and fantasy at one end, and a rooted sense of reality at the other. Both are needed to break away from the present without losing touch with the past. Albert Einstein once wrote that art and science are two of the greatest forms of escape from reality that humans have devised. In a sense he was right: Great art and great science involve a leap of imagination into a world that is different from the present. (...)

5. Creative people seem to harbor opposite tendencies on the continuum between extroversion and introversion. (...)

6. Creative individuals are also remarkably humble and proud at the same time. It is remarkable to meet a famous person whom you expect to be arrogant or supercilious, only to encounter self-deprecation and shyness instead. (...)

7. In all cultures, men are brought up to be "masculine" and to disregard and repress those aspects of their temperament that the culture regards as "feminine," whereas women are expected to do the opposite. Creative individuals to a certain extent escape this rigid gender role stereotyping. When tests of masculinity/femininity are given to young people, over and over one finds that creative and talented girls are more dominant and tough than other girls, and creative boys are more sensitive and less aggressive than their male peers. (...)

8. Generally, creative people are thought to be rebellious and independent. Yet it is impossible to be creative without having first internalized a domain of culture. And a person must believe in the importance of such a domain in order to learn its rules; hence, he or she must be to a certain extent a traditionalist. So it is difficult to see how a person can be creative without being both traditional and conservative and at the same time rebellious and iconoclastic. (...)

9. Most creative persons are very passionate about their work, yet they can be extremely objective about it as well. The energy generated by this conflict between attachment and detachment has been mentioned by many as being an important part of their work. Why this is the case is relatively clear. Without the passion, we soon lose interest in a difficult task. Yet without being objective about it, our work is not very good and lacks credibility. So the creative process tends to be what some respondents called a yin-yang alternation between these two extremes. (...)

10. Finally, the openness and sensitivity of creative individuals often exposes them to suffering and pain yet also a great deal of enjoyment. The suffering is easy to understand. The greater sensitivity can cause slights and anxieties that are not usually felt by the rest of us. (...) when the person is working in the area of his or her expertise, worries and cares fall away, replaced by a sense of bliss. Perhaps the most important quality, the one that is most consistently present in all creative individuals,

*Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*<sup>51</sup> (1997).

Neste livro o autor mostra que a maioria das pessoas leva a vida entre dois extremos: 1) O trabalho — realizando atividades que não gostam e não estão conectadas e sentem ansiedade por causa disso e 2) O tempo livre — onde há um tédio passivo e nada de importante é feito ou produzido. Ele afirma que devemos nos tornar conscientes do que fazemos e determinar tarefas que envolvam um comprometimento verdadeiro e um nível de desafio a ser superado.

*Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances*<sup>52</sup> (1999).

Escrito em coautoria com Susan Jackson, que pesquisou o estado de fluxo em atletas de elite em sua pesquisa de Doutorado. Ela conduziu entrevistas com vários atletas e este livro mostra como ocorre o estado de fluxo nos esportes.

*Good Business: Leadership, Flow and the Making of Meaning* (2003). A maioria das pessoas não tem satisfação no trabalho. Neste livro Csikszentmihalyi mostra a importância de se desenvolver estratégias para atingir o estado de fluxo durante o trabalho. Ele afirma que os líderes e gestores dos negócios devem criar um ambiente de trabalho favorável ao bem-estar e ao estado de fluxo. Empresas que criam bem-estar para os seus funcionários têm um desempenho melhor e menos demissões e substituições.

*The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Csikszentmihalyi*<sup>53</sup> (2014a). Este livro apresenta uma seleção de artigos publicados por Csikszentmihalyi sobre a criatividade. Suas pesquisas sobre a criatividade tiveram início na década de 1960, quando ele escreveu sua Tese de Doutorado pesquisando a atividade de artistas. No capítulo 16, chama a atenção o artigo *Cortical Regions Involved in the Generation of Musical Structures During Improvisation in Pianists*<sup>54</sup>. Este artigo pesquisou as áreas do cérebro que são ativadas no momento da

---

is the ability to enjoy the process of creation for its own sake. Without this trait poets would give up striving for perfection and would write commercial jingles, economists would work for banks where they would earn at least twice as much as they do at the university, physicists would stop doing basic research and join industrial laboratories where the conditions are better and the expectations more predictable.

<sup>51</sup> *Encontrando o fluxo: a psicologia do engajamento com a vida cotidiana* (Tradução livre do autor).

<sup>52</sup> *O fluxo nos esportes: as chaves para experiências ideais e desempenhos* (Tradução livre do autor).

<sup>53</sup> *O modelo de sistemas de criatividade: as obras escolhidas de Csikszentmihalyi* (Tradução livre do autor).

<sup>54</sup> *Regiões corticais envolvidas na geração de estruturas musicais durante a improvisação em pianistas*. (Tradução livre do autor)

improvisação musical através de ressonância magnética funcional. Onze pianistas profissionais participaram do estudo. As regiões do cérebro ativadas incluíam o córtex pré-frontal dorsolateral direito, a área motora pré-suplementar, a porção rostral do córtex pré-motor dorsal e a parte posterior esquerda do giro temporal superior.

*Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (2014b). Neste livro o autor apresenta uma seleção de suas pesquisas na área da energia psíquica, fluxo e psicologia positiva. Ele chama a atenção para o conceito que criou de *psicoentropia* (*psychic entropy*), que é uma condição na qual a atenção é incapaz de ordenar as informações recebidas, dificultando que a pessoa aja de maneira eficaz e com integridade de propósito. Csikszentmihalyi entra em detalhes sobre o *ESM* (*Experience Sampling Method*) — Método de Amostragem da Experiência — que é uma metodologia psicométrica para medir a ocorrência do estado de fluxo durante o cotidiano das pessoas. O participante da pesquisa leva consigo um bipe (também conhecido como *pager*) e um questionário que pode ser preenchido em cerca de 3 minutos. Em oito momentos diferentes do dia, o bipe toca e o indivíduo preenche o questionário que, entre as perguntas, busca saber onde ele está, o que está fazendo e cerca de 40 escalas numéricas sobre como está se sentindo.

*Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*<sup>55</sup> (2014c). Este livro está dividido em duas partes. Na primeira parte, com 11 capítulos, o autor faz reflexões teóricas sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e teoria do fluxo. São de particular interesse os capítulos: 6- Fluxo e educação (*Flow and Education*), 7- Aprendizagem, Fluxo e Felicidade (*Learning, Flow and Happiness*) e 8- Motivação Intrínseca e Ensino eficiente (*Intrinsic Motivation and Effective Teaching*). Na segunda parte há uma coletânea de 13 artigos sobre os mesmos tópicos. Chama a atenção o capítulo 22 - Motivação e Realização Acadêmica: Os Efeitos dos Traços de Personalidade e a Qualidade da Experiência (*Motivation and Academic Achievement: The Effects of Personality Traits and the Quality of Experience*).

---

<sup>55</sup> Aplicações do Fluxo no Desenvolvimento Humano e na Educação: As obras escolhidas de Mihaly Csikszentmihalyi (Tradução livre do Autor).

*Running Flow: Mental Immersion Techniques for Better Running*<sup>56</sup> (2017). Este livro, o mais recente de Csikszentmihalyi, trata do estado de fluxo durante a corrida. Ele traz os elementos do fluxo e mostra como se pode atingir o estado de fluxo com a prática deste esporte. O livro se volta para atletas profissionais, pois menciona a preparação para competições e também menciona como levar o fluxo do esporte para a vida.

### 4.3 A TEORIA DO FLUXO E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Nos últimos 20 anos várias pesquisas têm sido desenvolvidas na área da Educação Musical com a utilização da Teoria do Fluxo. Veremos os principais pesquisadores no Brasil e no exterior.

#### 4.3.1 Pesquisas no Brasil

Apesar de ainda ser escassa, a literatura sobre a Teoria do Fluxo aplicada à Educação Musical tem crescido consideravelmente nos últimos 10 anos.

Entre 2007 e 2017, a pesquisadora Rosane Cardoso de Araújo escreveu 21 artigos sobre a Teoria do Fluxo aplicada à Educação Musical (17 em português e 4 em inglês). Ela lidera o grupo de pesquisa Processos Cognitivos e Formativos em Educação Musical (PROFCEM), que tem sua origem nas linhas de pesquisa sobre Cognição, Filosofia e Educação Musical, do programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, iniciado em 2006. Desde sua criação, os membros do grupo têm produzido inúmeras investigações e estudos inéditos, contribuindo para o desenvolvimento e divulgação da pesquisa em música no Brasil e no exterior (ARAÚJO; TORRES; ILESCAS, 2007; ARAÚJO e PICKLER, 2008a; ARAÚJO e PICKLER, 2008b; ARAÚJO, 2008; ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010; ANDRADE e ARAÚJO, 2011a; ANDRADE e ARAÚJO, 2011b; ARAÚJO e STOCCHERO, 2012; ARAÚJO, 2012; ARAÚJO, 2013a; ARAÚJO, 2013b; ANDRADE e ARAÚJO 2013a; ANDRADE e ARAÚJO 2013b; ARAÚJO e STOCCHERO, 2013; ANDRADE e ARAÚJO, 2014a; ARAÚJO e ZABROKI, 2014; ANDRADE e ARAÚJO, 2014b; ARAÚJO e CAMPOS, 2015; ARAÚJO; CAMPOS; BAZOLI, 2016; ARAÚJO e CAMPOS, 2016; ARAÚJO; CAMPOS; BAZOLI, 2017).

---

<sup>56</sup> O Fluxo na Corrida: Técnicas de Imersão Mental para Correr Melhor (Tradução livre do Autor).

Esta pesquisa utilizou, como referência, os instrumentos de coleta de dados descritos no artigo: *Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical* (ARAÚJO e PICKLER, 2008a). Este artigo, através de um estudo de levantamento (*survey*), coletou dois tipos de dados: 1) Perfil dos participantes; 2) Reportamento para a experiência de fluxo.

Stocchero (2012), orientada por Rosane Araújo, escreveu a dissertação de mestrado intitulada: *Experiências de Fluxo na Educação Musical: um estudo sobre motivação*, onde ela pesquisa o estado de fluxo com 12 crianças de 8 e 9 anos de idade, pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola de ensino básico particular de Curitiba/PR. Durante 5 aulas, atividades musicais que contemplavam a apreciação, a execução e a composição musical foram aplicadas a fim de observar as reações e o comportamento motivado dos educandos diante das propostas.

Pfützenreuter (2013) pesquisou o estado de fluxo através do game *Rocksmith*, onde jovens guitarristas participaram da pesquisa através de entrevistas qualitativas. Ele afirma que “o estado de fluxo não é uma experiência linear, mas diversa, circunstancial, além de complexa e multifacetada”.

Bezerra (2014) pesquisou a ocorrência do Estado de Fluxo e da Experiência culminante na prática pianística. Ela afirma que encontrou várias semelhanças entre a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi e a Experiência culminante de Maslow. Ela afirma:

Para além da pesquisa sobre a Experiência de Fluxo está o estudo da Experiência Culminante (*Peak Experience*) – expressão cunhada pelo psicólogo americano Abraham Harold Maslow (1908-1970), que a define como “uma generalização dos melhores momentos do ser humano, os mais felizes da vida, das experiências de êxtase, máximo gozo” (SALDANHA, p. 106). Apesar de ser contemporâneo de Maslow e trabalhar nos Estados Unidos, Mihalyi não menciona o vasto material produzido pelo psicólogo americano, considerado o fundador do movimento humanista, que surgiu na década de 50 como reação explícita ao behaviorismo e à analogia entre o homem e a máquina (idem, p. 62) e um dos precursores da Psicologia Transpessoal. Maslow publicou em 1964 o livro “Religions, Values, and Peak Experiences”, onde explica detalhadamente o que são as experiências culminantes e suas implicações. Abraham Maslow desenvolveu uma Teoria da Motivação Humana e estudou profundamente os diversos aspectos destas as motivações (MASLOW, 1970, 1971) sistematizando a Hierarquia das Necessidades. Ainda que tenha defendido a Psicanálise como o melhor sistema de compreensão psicopatológica e de psicoterapia

disponível na época, Maslow afirmou, junto com Jacov Levy Moreno, que Sigmund Freud deteve-se na doença e na miséria humana, e que era necessário “considerar os aspectos saudáveis, os quais dão sentido, riqueza e valor à vida” (idem, p. 63). (BEZERRA, 2014, p. 1043)

Rosa (2015), orientado por Rosane Araújo, escreveu a dissertação de mestrado intitulada: *A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)*. O referencial teórico utilizado foi a Teoria do Fluxo. Foi feito um estudo de levantamento (*survey*) com um questionário. Trinta e quatro adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, que estudam violão em escolas de música/conservatórios localizados na cidade de Curitiba (PR) participaram da pesquisa. Foi detectada a incidência do estado de fluxo.

Lessa (2015), orientada por Rosane Araújo, escreveu a dissertação de mestrado intitulada: *Aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos integrantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta por meio do Método O Passo: um estudo com base na Teoria do Fluxo (UFPR)*. A pesquisa se voltou para a aprendizagem musical e a motivação dos integrantes da bateria do Bloco de carnaval Sargento Pimenta. Foram investigados os aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos participantes por meio do método O Passo, com ênfase na teoria do fluxo. Os resultados apontaram a incidência do Estado de Fluxo.

Freitas (2016) elaborou sugestões para o estudo e aprendizagem da guitarra elétrica baseadas na Teoria do Fluxo.

Antes de praticar ou se apresentar, recuperar na memória lembranças agradáveis ligadas à música. A familiaridade faz com que nos sintamos a vontade diante de determinada situação, relaxando e liberando a mente de sentimentos negativos provenientes de um possível desconforto. Essa liberação permite maior capacidade de concentração. (FREITAS, 2016, p. 4)

#### **4.3.2 Pesquisas no Exterior**

Custodero (1997, 1998, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2006, 2012) fez várias pesquisas com a Teoria do Fluxo aplicada à Educação Musical. Ela tem investigado a ocorrência do estado de fluxo no ensino e aprendizagem de música para crianças. Apesar do foco estar centrado na Educação Musical Infantil, os conceitos e

resultados de suas pesquisas são importantes para investigações que utilizem a Teoria do Fluxo na Educação Musical. Ela afirma:

Na experiência do fluxo, os indivíduos devem sentir o controle pessoal, de que o que eles fazem importa. Esse sentimento de ação consequente requer sensibilidade aos materiais artísticos e aos recursos sociais, bem como aos memes culturais que definem a prática em que estão envolvidos. A fim de atender ao chamado para criar, um *feedback* culturalmente relevante deve ocorrer, de modo que haja a liberdade criativa de "ouvir os materiais" e ser dirigido por esses componentes da música para saber o que pode seguir<sup>57</sup>. (CUSTODERO, 2012, p. 373)

O *feedback* claro é crucial para a experiência de fluxo; pois baseia-se também em características culturalmente idiomáticas e reflexivas de valores culturais. As características multissensoriais das interações musicais fornecem múltiplas oportunidades de *feedback*. Podemos receber música através do nosso sistema auditivo, perceber representações visuais da música em partituras e no movimento humano responsivo, sentir música em nossos corpos enquanto cantamos ou tocamos um instrumento ou nas vibrações físicas do som através de um conduto como um piso de madeira e nas respostas empáticas físicas, como aceleração do batimento cardíaco (...). Como a música acontece no tempo, o *feedback* é simultâneo à experiência, contribuindo para o imediatismo necessário para a experiência do fluxo<sup>58</sup>. (CUSTODERO, 2012, p. 372-373)

O'Neill (1999) realizou um estudo que examinou fatores motivacionais e sociais associados ao desenvolvimento de habilidades de performance musical de músicos jovens, tanto na sua prática quanto na sua experiência cotidiana. Foi utilizado o Método de Amostragem por Experiência. As experiências de três grupos de jovens músicos com idades entre 12 a 16 anos que frequentavam duas escolas diferentes no norte da Inglaterra foram examinadas: alunos com habilidades elevadas em uma escola de música especializada (n = 20), alunos com habilidades moderadas da

---

<sup>57</sup> In flow experience, individuals must sense personal control, that what they do matters. This feeling of consequential action requires sensitivity to the artistic materials and the social resources as well as the cultural memes which define the practice in which they are engaged. In order to heed the call to create, culturally relevant feedback must occur, so that the creative freedom of 'listening to the materials' and being directed by these components of music to know what might follow. (CUSTODERO, 2012, p. 373)

<sup>58</sup> Clear feedback is crucial to flow experience; it is also based in culturally idiomatic features and reflective of cultural values. The multisensory characteristics of musical interactions provide multiple opportunities for feedback. We can receive music through our auditory system, perceive representations of music visually in musical scores and in responsive human movement, feel music in our bodies as we sing or play an instrument or in the physical vibrations of sound through a conduit like a wooden floor, and in the physical empathic responses such as accelerated heartbeat (...). Because music happens in time, the feedback is simultaneous with experience, contributing the immediacy necessary for flow experience. (CUSTODERO, 2012, p. 372-373)



mesma escola anterior (n = 20) e jovens músicos de uma escola estadual não especializada (n = 20). Os resultados indicaram que os alunos com habilidades elevadas gastaram significativamente mais tempo praticando no decorrer da semana do que os outros dois grupos de participantes e que os alunos com habilidades elevadas e os alunos da escola estadual não especializada reportaram uma ocorrência maior do estado de fluxo do que os alunos com habilidades moderadas.

Bloom e Skutnick-Henley (2005) procuraram identificar alguns elementos importantes que podem promover estados de fluxo entre músicos instrumentais. Como músicos de longa data, eles estavam particularmente interessados em descobrir por que alguns músicos experimentam regularmente o fluxo, enquanto outros raramente o fazem.

Nossas descobertas, indicando que o fluxo não é afetado diretamente pela experiência ou níveis de proficiência, apoiam a alegação de Csikszentmihalyi de que o fluxo é promovido mais pelo equilíbrio relativo entre desafio e habilidade, em vez de ter um nível absoluto de habilidade *per se*; o potencial de fluxo parece estar disponível para novatos e músicos profissionais. No entanto, os dados sugerem que tocar certos tipos de música (por exemplo, composições clássicas da era romântica) pode ser especialmente propício para o fluxo. Pesquisas adicionais seriam necessárias para investigar as possíveis causas disso, especialmente à luz do fato de nosso estudo não controlar o tipo de música tocada durante as experiências de fluxo. (BLOOM e SKUTNICK-HENLEY, 2005)

Macdonald, Byrne e Carlton (2006) examinaram uma tarefa de composição de um grupo de estudantes para estudar as relações entre criatividade, fluxo e a qualidade das composições produzidas. O estudo fornece um exemplo de um método de pesquisa que pode ser usado para aprofundar nossa compreensão dos processos e resultados das tarefas de composição musical em grupo. A discussão também considera uma série de maneiras importantes que o conceito de fluxo pode ser utilizado dentro de um contexto de educação musical.

Addessi e Pachet (2007) realizaram um experimento com Sistemas Musicais Interativos-Reflexivos (SMIR) através do programa *Continuator*, que funciona da seguinte maneira:

o usuário toca qualquer sequência ou frase musical. Quando a frase termina, o Continuator gera uma frase musical em resposta à frase do usuário. Essa frase musical tem como característica ser

estilisticamente semelhante à frase (ou às frases) tocadas pelo usuário até então. Tecnicamente, trata-se de uma continuação da última frase do input; daí deriva o nome do sistema. (ADDESSI e PACHET, 2007, p. 63)

Foi criada uma tabela de observação com 11 variáveis baseadas no conceito de fluxo de Csikszentmihalyi: 1) Atenção direcionada; 2) Concentração; 3) Retorno imediato; 4) Controle da situação; 5) Motivação intrínseca; 6) Excitação; 7) Mudança na percepção do tempo; 8) Objetivos claros; 9) Prazer; 10) Envolvimento e 11) Socialização com o parceiro. O fluxo é caracterizado por um escore elevado em todas as variáveis (ADDESSI e PACHET, 2007, p. 67).

Os resultados mostraram uma interação interessante entre as crianças e o sistema. A utilização do programa promoveu, no grupo, um estado de bem-estar caracterizado por um nível elevado de motivação intrínseca, um controle da situação e uma excitação semelhantes às descrições encontradas na Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (ADDESSI e PACHET, 2007, p. 71).

Avsec e Fritz (2007) fizeram uma pesquisa com 84 estudantes de música e utilizaram a Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS), Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) e Escala de Fluxo Disposicional (DFS-2) que mede nove dimensões de fluxo. Elas concluíram que a experiência de fluxo se relaciona mais com os aspectos emocionais do que com os aspectos cognitivos, pois o fluxo é uma experiência extremamente emocional.

Kirchner, Bloom e Skutnick-Henley (2008) examinaram a relação entre ansiedade de desempenho e propensão ao fluxo. Noventa alunos de graduação em música (52 mulheres, 38 homens), recrutados de uma grande universidade, se ofereceram para participar. Os resultados sugerem que tanto a ansiedade de performance musical quanto um estado de fluxo de consciência podem existir simultaneamente. Parece que a criação de condições de desempenho que promovem o fluxo pode ser uma estratégia útil para ajudar a aliviar a intensidade da ansiedade do desempenho musical.

Diaz (2010), em sua Tese de Doutorado, investigou os efeitos de uma técnica de indução de Mindfulness breve em relatórios subjetivos de atenção, resposta estética e fluxo durante a audição de música, medida pela Interface Digital de Resposta Contínua (CRDI) e questionário. Além disso, diferenças entre resposta estética e fluxo foram exploradas no contexto das respostas verbais e de CRDI. Os participantes eram alunos de graduação e pós-graduação matriculados em aulas de

música ou conjuntos na Faculdade de Música da Universidade Estadual da Flórida. A maioria dos entrevistados nos grupos de Mindfulness relatou que a tarefa havia modificado sua experiência auditiva, aumentando sua capacidade de se concentrar na música sem distração.

Santos (2011), em sua Dissertação de Mestrado, pesquisou a ocorrência do estado de fluxo em alunos do Ensino Básico em relação à prática de um instrumento musical em Palmela, Portugal. Ela utilizou a Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS) e a Escala de Fluxo Disposicional (DFS-2) como instrumentos de pesquisa e concluiu que o fluxo está ligado a aspectos emocionais positivos e não se altera no tempo.

Montanez (2011), em sua Tese de Doutorado, pesquisou a ocorrência do estado de fluxo em alunos do Ensino Médio de uma escola na Califórnia. Este estudo buscou determinar se existem diferenças entre cada característica demográfica (gênero, grupo de instrumentos, grupo de desempenho, participação de desempenho fora da escola e escolaridade da mãe) nas nove pontuações da sub-escala da dimensão do estado de fluxo. Uma análise mais aprofundada examinou a relação entre os nove escores das sub-escalas de dimensão de estado de fluxo dos alunos e a experiência em anos de prática instrumental, a duração da prática semanal e os anos de estudo particulares. Foi utilizada a abordagem quantitativa, através de pesquisa descritiva e pesquisa de correlação e métodos qualitativos.

Tanto os dados quantitativos como os qualitativos sugerem que existem certos facilitadores e inibidores que estão mais aptos a produzir ou prevenir uma experiência de fluxo em um ambiente particular ou com uma população específica. Os resultados obtidos a partir do método de codificação de redução de dados revelaram seis temas abrangentes específicos para as descrições dos participantes sobre facilitadores de fluxo e inibidores. Os facilitadores incluem preparação física ideal, preparo mental e ambiente ideal, e os inibidores incluem preparação física não ideal, distratores mentais e ambiente não ideal.

Fullagar, Knight e Sovern (2012) realizaram um estudo que acompanhou longitudinalmente a relação entre o equilíbrio desafio/habilidade, fluxo e ansiedade de desempenho em 27 estudantes de música ao longo de um semestre, enquanto ensaiavam para um recital de uma peça musical. Usando a modelagem linear hierárquica, o equilíbrio entre o desafio de uma passagem musical e as habilidades

percebidas necessárias para tocar essa música foi encontrado para ser significativamente e consistentemente correlacionado com a experiência ideal.

Os resultados indicaram que o nível de habilidade moderou a relação entre desafio, fluxo e ansiedade de desempenho. Os resultados também indicaram que o fluxo e a ansiedade de desempenho foram experiências opostas, de tal forma que quando o fluxo foi maior, a ansiedade de desempenho foi menor e vice-versa. Essas descobertas são discutidas em termos da aplicação da teoria do fluxo para entender o desempenho e as implicações práticas para reduzir a ansiedade em relação à tarefa.

Sinnamon, Moran e O'Connell (2012) investigaram a adequação psicométrica da Disposição de Fluxo Dispositivo-2 (DFS-2) para uma grande amostra ( $n = 205$ ) de músicos. Além disso, eles examinaram a experiência de fluxo entre estudantes de música amadores e de elite. Os resultados indicaram que o DFS-2 é uma medida de fluxo geralmente confiável e fatorialmente sólida e que os estados de fluxo são experimentados com bastante frequência por estudantes de música. No entanto, os resultados também levantam questões sobre a validade de certas sub-escalas desse teste (por exemplo, fusão de ação e consciência, perda de autoconsciência).

Diaz e Waite (2012) investigaram se as dimensões do fluxo poderiam ser experimentadas durante a prática instrumental individual, se o nível de habilidade geral influenciou essas experiências e se os comportamentos da prática na tarefa estavam relacionados à ocorrência de experiências de fluxo. Participantes voluntários ( $N = 20$ ) foram instrumentistas que se especializaram em música em uma grande universidade. Os participantes eram membros de um grupo de nível iniciante ( $n = 8$ ) e conjuntos avançados ( $n = 12$ ).

Foi feita gravação em vídeo dos participantes, com três sessões de treinos de 30 minutos. No final de cada sessão de treinos, os participantes completaram um questionário focado nos aspectos percebidos da experiência prática que incluía habilidade, desafio, ludicidade, concentração, controle e prazer. As gravações de vídeo foram analisadas para comportamentos na tarefa e fora da tarefa. Os resultados indicaram que os estudantes de diferentes níveis de habilidade variaram em suas percepções de habilidade, mas não em outras dimensões da experiência de fluxo.

Diaz e Silveira (2013) investigaram a ocorrência de experiências de fluxo entre estudantes de música do ensino médio que frequentavam um acampamento de

música instrumental de verão de duas semanas. Especificamente, o estudo procurou determinar: 1) Se os alunos realmente experimentam o fluxo nas configurações do acampamento de verão; 2) Quais atividades são favoráveis ao fluxo; 3) Qual é a relação entre os contextos acadêmico e social na indução de experiências de fluxo de alto nível; e 4) Qual é a relação entre atenção e prazer entre essas experiências. Um questionário projetado para pesquisa foi utilizado para solicitar informações sobre os fatores supracitados. Os resultados sugeriram que os alunos vivenciaram o fluxo durante uma ampla gama de atividades, mas que as atividades musicais/acadêmicas foram mais propícias ao fluxo do que as atividades sociais. Além disso, foram encontrados níveis, entre moderados e elevados, de associação entre as variáveis atenção e prazer, entre as atividades de maior indução de fluxo.

Marin e Bhattacharya (2013) pesquisaram a ocorrência do estado de fluxo em 76 alunos de um curso superior de piano. Eles descobriram que as chances de ganhar um prêmio em uma competição de piano foram previstas pela quantidade de prática diária e a idade em que o treinamento de piano começou. Curiosamente, uma relação positiva entre fluxo e alta realização não foi encontrada. Além disso, eles exploraram o papel das emoções musicais e estilos musicais na indução de fluxo por um questionário autodesenvolvido. Os resultados sugerem que, além das diferenças individuais entre os pianistas, características estruturais e composicionais específicas de peças musicais e expressões emocionais relacionadas podem facilitar as experiências de fluxo.

Wrigley e Emmerson (2013) examinaram o estado psicológico ideal de fluxo em um contexto de performance de música ao vivo em uma instituição australiana de ensino superior de música a fim de avançar na compreensão dessa experiência sub-pesquisada em performance musical e educação. A Escala de Estado de Fluxo-2 (FSS-2) foi aplicada a 236 estudantes de cinco famílias de instrumentos imediatamente após os exames de desempenho. Um outro objetivo foi examinar as propriedades psicométricas do FSS-2, a fim de determinar sua adequação para uso como uma medida do fluxo em domínios de desempenho musical, pois esta escala foi desenvolvida especificamente para avaliar o estado de fluxo em atividades físicas. As descobertas forneceram a primeira confirmação empírica da validade e confiabilidade do modelo de fluxo no desempenho da música ao vivo. A experiência de fluxo foi considerada consistente com os resultados do desempenho esportivo e não variou substancialmente de acordo com o tipo de instrumento, nível de ano ou

gênero. A maioria dos estudantes da amostra não acreditava que eles eram suficientemente qualificados para enfrentar o desafio do desempenho e a maioria não o sentiu como envolvente ou agradável.

Hart e Di Blasi (2015), realizaram um estudo piloto que explorou a experiência subjetiva do fluxo combinado em *jam sessions* musicais, com ênfase particular em delinear as características, resultados e aplicações práticas exclusivas do fluxo combinado. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis músicos que tinham uma vasta experiência de *jam sessions* em grupo. A análise da teoria fundamentada nos dados da entrevista identificou dois temas principais; a experiência do fluxo combinado como uma progressão sequencial através de um conjunto de etapas; e a intersubjetividade da experiência levando ao desenvolvimento de empatia entre os membros do grupo. Uma descoberta importante foi que a experiência de fluxo combinada discutida pelos músicos encontrou muitos dos critérios para classificação como uma experiência de fluxo, ao mesmo tempo em que também teve o resultado positivo único do desenvolvimento de empatia.

Em 2016 foi lançado o livro *Flow Experience: Empirical Research and Applications*. Dividido em 8 partes, o livro trata de vários aspectos relacionados ao estado de fluxo com artigos de vários autores. A segunda parte trata do estado de fluxo nas artes e nos esportes, onde o artigo de Araújo e Hein (2016) aborda um estudo destinado a investigar comportamentos de práticas autorreguladas e disposições de fluxo em músicos profissionais. Uma amostra de 168 músicos treinados de forma clássica foi utilizada em uma pesquisa compreendendo um questionário que mede comportamentos de práticas musicais autorreguladas e a Escala de Fluxo Disposicional Curta.

Os resultados mostraram que o fluxo foi predominantemente uma função de comportamentos autorregulados, Recursos Pessoais e Organização da Prática, mas não uma função de Recursos Externos. Análises de itens individuais demonstraram que a autorregulação pareceu contribuir para a experiência de indicadores de fluxo relacionados a habilidades musicais, tarefas, clareza de objetivos e feedback, além de concentração e controle sobre as atividades. O que chama a atenção neste estudo foi a integração da Teoria do Fluxo com o conceito de Autorregulação da Teoria Social Cognitiva de Bandura.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o caminho metodológico para o desenvolvimento deste trabalho. As seguintes técnicas de pesquisa foram utilizadas:

### 5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Este estudo foi desenvolvido com a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32),

“preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (...). Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.”

Godoy (1995, p. 21), contextualizando a pesquisa qualitativa, afirma que

“um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coleta dos e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.”

Segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 10) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- 1) Um foco na interpretação ao invés da quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo;
- 2) Ênfase na subjetividade ao invés de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
- 3) Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permite a definição exata e *a priori* dos caminhos que a pesquisa irá seguir;

- 4) Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo pré-determinado, como na pesquisa quantitativa;
- 5) Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
- 6) Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

A pesquisa qualitativa segue as seguintes fases (YIP e TEIXEIRA, 2009):

- 1) Fase exploratória: Delimita o estudo, busca referencial teórico, construção do projeto de pesquisa.
- 2) Trabalho de Campo: O pesquisador vai ao local do estudo.
- 3) Análise: Visa a compreensão dos dados, busca a confirmação ou não dos pressupostos, procura responder às questões do estudo.

Godoy (1995, p. 21) destaca que a pesquisa qualitativa geralmente percorre três caminhos principais: a Pesquisa Documental, o Estudo de Caso e a Etnografia. O assunto que iremos estudar se enquadra no Estudo de Caso.

## 5.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, segundo Godoy (1995, p.25) “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

O delineamento do estudo de caso, segundo Ventura (2007, p. 386) como metodologia de investigação mostrou a possibilidade da definição de quatro fases relacionadas:

1. Delimitação da unidade-caso
2. Coleta de dados
3. Seleção, análise e interpretação dos dados
4. Elaboração do relatório do caso



Stake (2003) descreve três tipos de estudo de caso:

- 1) Intrínseco. Que visa estudar um caso em particular, sem visar compreender o fenômeno mais amplo em questão;
- 2) Instrumental. Que estuda o caso particular, visando compreender o fenômeno em questão;
- 3) Coletivo. Que é semelhante ao instrumental, mas estuda mais de um caso, um à um.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso Instrumental, pois estuda um caso específico visando compreender o fenômeno em questão, que, neste caso, é a motivação dos alunos através da observação da ocorrência do Estado de Fluxo.

### 5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia no componente curricular “Tópicos Especiais de Ensino em Música”, disciplina com carga horária de 45 horas que tem o conteúdo aberto, propiciando ao professor o estudo e aprofundamento de um tópico específico em teoria ou em prática musical, onde a ementa e o conteúdo programático podem ser criadas de acordo com a proposta a ser trabalhada.

Neste estudo o tópico abordado na disciplina é “Improvisação em Música Popular”, que tem natureza teórica e prática. A improvisação em música popular é o ponto essencial desta pesquisa, pois foi nesse contexto que foi observada a incidência do estado de fluxo.

#### 5.3.1 Perfil do Curso

O Curso de Licenciatura em Música da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), Bahia, iniciou suas atividades em 2011. Tem duração mínima de 08 semestres letivos com carga horária 3.165 horas, sendo ofertadas 20 vagas com vestibular uma vez por ano.

Este curso visa à formação do educador musical que vai atuar, principalmente, nas escolas de educação básica. É o primeiro curso de licenciatura em música oferecido no interior do estado da Bahia por uma universidade pública e de forma exclusivamente presencial.

O curso começou a funcionar, de forma quase exclusiva, no CUCA (Centro Universitário de Cultura e Arte), tendo disciplinas oferecidas também no campus da UEFS. Atualmente há um número maior de disciplinas sendo oferecidas no campus da UEFS, principalmente as de natureza teórica.

### **5.3.2 Participantes da Pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Música da UEFS, pois o componente curricular Tópicos Especiais de Estudo em Música é uma disciplina optativa que, geralmente, é oferecida a alunos que estão no último ano de curso (sétimo ou oitavo semestre).

Antes do período de matrícula houve uma divulgação (através de e-mail) do conteúdo a ser trabalhado nessa disciplina para que os alunos interessados em Improvisação em Música Popular pudessem se inscrever.

Esse procedimento foi realizado nos anos de 2014 e 2015. Na primeira vez em que essa disciplina foi ofertada, em 2014, 21 alunos se inscreveram, o que, ao mesmo tempo em que revelou um grande interesse por parte dos alunos em Improvisação em Música Popular, revelou também um problema logístico: para o desenvolvimento eficiente das atividades de improvisação em música popular a turma deve ter poucos alunos, não mais do que dez, pois é preciso haver espaço para que cada aluno possa improvisar e depois haver comentários sobre a prática instrumental de cada um.

No semestre 2015.1 houve apenas quatro alunos inscritos (foi feita uma exceção, pois havia um aluno concluinte e o sistema de matrícula da UEFS só autoriza o funcionamento de uma disciplina se houver, pelo menos, cinco alunos, mas a exceção foi aberta pela necessidade de um aluno concluinte precisar cursar a disciplina). As aulas com quatro alunos funcionaram muito bem: dois tocavam teclado, um tocava contrabaixo elétrico e o outro flauta transversal.

## 5.4 PLANO DE CURSO

Esta é a ementa, o conteúdo programático da disciplina e a bibliografia (como foi aplicado nos anos de 2014, 2015 e 2016) da disciplina Tópicos Especiais de Estudo em Música III (Improvisação em Música Popular):

**Ementa:** Habilita a reconhecer os elementos básicos da improvisação instrumental para aplicação em música popular. Prática instrumental associada à improvisação. Análise e aplicação de escalas em progressões harmônicas.

### **Conteúdo programático:**

- 1- Improvisação: conceito, história e panorama dos principais artistas do século XX
- 2- A progressão ii7-V7
- 3- Escala de Blues e Pentatônica
- 4- Dominante Secundário, Diminuto Secundário, Empréstimo modal
- 5- Escalas simétricas: Octatônica, Aumentada, Tons Inteiros.
- 6- Hit the road Jack (Ray Charles) - Análise e prática de Improvisação
- 7- Garota de Ipanema (Tom Jobim) - Análise e prática de Improvisação

### **Bibliografia Básica**

ADOLFO, Antonio,; CHEDIAK, Almir. **Harmonia e estilos para teclado**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

ALVES, Luciano. **Escalas para Improvisação**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.

CHEDIAK, Almir. **Harmonia & improvisação I: 70 musicas harmonizadas e analisadas: violão, guitarra, baixo, teclado**. 9. ed Rio de Janeiro: Lumiar Ed, 1999.

### **Bibliografia Complementar**

HINDEMITH, Paul. **Curso condensado de harmonia tradicional com predomínio de exercícios e um mínimo de regras**. 12. ed. São Paulo, SP: Irmaos Vitale, 1949.

KOSTKA, Stefan e PAYNE, Dorothy. **Harmonia Tonal**. Traduzido a partir da Sexta Edição, de 2008 por Hugo L. Ribeiro, Jamary Oliveira e Ricardo Bordini. Última atualização: 14 Abril 2015. Disponível em: <<http://www.hugoribeiro.com.br/bd-harmonia.php>>. Acesso em 07 ago. 2016.

SCHOENBERG, Arnold. **Funções estruturais da harmonia**. São Paulo: Via Lettera, 2004.

#### 5.4.1 Plano de Aula

A disciplina tem carga horária de 45 horas. Sendo 15 aulas com 3 horas de duração.

Este é o plano de aula:

**Tabela 2** Plano de Aula

Aula 1	Improvisação: conceito e história
Aula 2	Improvisação: panorama dos principais artistas do século XX
Aula 3	A progressão ii7-V7
Aula 4	Prática de Improvisação com a progressão ii7-V7
Aula 5	Escala de Blues e Pentatônica
Aula 6	Prática de Improvisação com escala de Blues e Pentatônica
Aula 7	Improvisação sobre acordes de Dominante Secundário, Diminuto Secundário e Empréstimo Modal
Aula 8	Improvisação com Escalas exóticas
Aula 9	Hit the road Jack (Ray Charles) - Análise e exemplos de Improvisação
Aula 10	Hit the road Jack (Ray Charles) - Prática de Improvisação
Aula 11	Hit the road Jack (Ray Charles) - Prática de Improvisação
Aula 12	Garota de Ipanema (Tom Jobim) - Análise e exemplos de Improvisação
Aula 13	Garota de Ipanema (Tom Jobim) - Prática de Improvisação
Aula 14	Garota de Ipanema (Tom Jobim) - Prática de Improvisação
Aula 15	Apresentação artística da turma

Fonte: O autor

A partir da terceira aula é solicitado que os alunos tragam seus instrumentos para poder interagir de maneira prática. A exceção é para o piano e o teclado, instrumentos disponíveis na Universidade.

## 5.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

### 5.5.1 Questionário

Houve a aplicação de dois questionários: um no início do curso, para conhecer o perfil dos alunos e outro durante o curso, para pesquisar sobre a incidência dos elementos do estado de fluxo.

O questionário sobre o perfil do aluno é essencial para o desenvolvimento das atividades, pois, de acordo com os dados coletados, alterações no desenvolvimento da disciplina podem ocorrer. Este questionário trouxe informações sobre:

1. Como e quando o aluno começou a estudar música
2. Se recebe apoio da família para estudar música
3. Qual instrumento toca
4. Se canta
5. Há quanto tempo estuda determinado instrumento
6. Qual o seu nível técnico neste instrumento
7. Quantas horas por semana estuda o instrumento
8. Se toca ou já tocou profissionalmente
9. Se segue algum método específico para o estudo desse instrumento

O questionário sobre a incidência dos elementos do estado de fluxo, baseado nos estudos da professora Rosane Araújo (2008) trouxe informações, através de uso da Escala Likert, sobre:

1. Perder a noção do tempo
2. Sensação de bem-estar
3. Alegria
4. Prazer momentâneo
5. Vontade de continuar tocando no momento
6. Vontade de superar desafios
7. Satisfação com o resultado

8. Sentimento de que sua prática se torna melhor
9. Se desligar de situações exteriores
10. Vontade de tocar/cantar cada vez mais

Em cada uma das afirmações anteriores o candidato teve as seguintes opções:  
Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Este questionário tem os elementos do estado de fluxo. Quanto maior a incidência desses elementos, maior a incidência do estado de fluxo.

### **5.5.2 Registro audiovisual da apresentação final**

No momento da execução das improvisações foi feito registro audiovisual. Este procedimento foi realizado em 2015 e 2016. A partir do registro audiovisual será observado se, através do comportamento do aluno, estão presentes os elementos do estado de fluxo. O nível de concentração e envolvimento na atividade, em relação a cada aluno, foi avaliado, com registro audiovisual. A prática da improvisação exige concentração, controle da situação e envolvimento total no presente. A sistematização de análise contempla três elementos que devem ser observados:

1. Concentração
2. Controle da situação
3. Prazer e envolvimento

Para cada um desses elementos foi atribuída uma medida com três níveis: “baixo”, “médio” e “alto”. Este critério de avaliação é baseado na pesquisa de Stocchero (2012), que estudou a ocorrência do estado de fluxo em sua dissertação de mestrado.

Durante a pesquisa participei ativamente desse processo. Improvisei junto com os alunos. O que torna esse procedimento uma observação participante.

### **5.5.3 Relato dos participantes**

No final da disciplina foi solicitado a cada aluno que respondesse um questionário aberto para falar de seu relacionamento com a improvisação e de como aproveitou o que aprendeu nesta disciplina.

## **5.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE**

Os dados coletados através dos questionários, registros audiovisuais e do relato dos participantes geraram uma triangulação. Através de diferentes ângulos analíticos foi possível descobrir se a atividade de improvisação em música popular propiciou o estado de fluxo.

O procedimento ocorreu da seguinte forma:

Análise dos questionários, registro audiovisual e relato de cada aluno. As informações obtidas foram analisadas para mostrar se as técnicas utilizadas na disciplina geraram ou não motivação suficiente para a ocorrência do estado de fluxo.

## 6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

### 6.1 QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS

No início do semestre 2015.2 foi aplicado um questionário para conhecer o perfil dos alunos. Este questionário teve onze questões, nove estruturadas e duas abertas.

Os alunos assinaram um termo de autorização permitindo que os dados coletados fossem utilizados nesta pesquisa. Neste documento está escrito que o nome dos alunos será mantido em sigilo, por isso cada participante será mencionado como aluno 1, aluno 2, etc.

Esta turma de 2015.2 foi onde a improvisação fluiu da melhor maneira. Todos os alunos frequentaram as aulas assiduamente e se mostraram interessados (fato que não aconteceu em nenhuma outra turma). Havia apenas 4 alunos nesta disciplina.

A primeira pergunta buscou levantar dados sobre quando o aluno começou a estudar música. Foi elaborada de forma estruturada com quatro opções: a) Antes dos 8 anos de idade; b) Entre 8 e 11 anos de idade; c) Na adolescência; d) Adulto.

Todos os alunos começaram a estudar música na adolescência.

A segunda pergunta buscou levantar dados sobre onde os alunos começaram a estudar música. Foi elaborada de forma estruturada com oito opções: a) Curso livre; b) Escola; c) Igreja; d) Em casa (instrução de parentes músicos); e) Autodidata; f) Projeto social; g) Banda filarmônica; h) Outros: \_\_\_\_\_.

O aluno 1 começou a estudar música na igreja. O aluno 2 começou a estudar música em casa. O aluno 3 começou a estudar música em curso livre. O aluno 4 começou a estudar música em banda filarmônica.

A terceira pergunta buscou saber se o aluno recebe apoio da família para estudar música. Todos os alunos recebem apoio da família.

A quarta pergunta buscou saber qual instrumento (ou instrumentos) o aluno toca. No caso do aluno tocar mais de um instrumento, foi solicitado que ele colocasse primeiro o instrumento que tem mais domínio.

Aluno 1: Baixo-elétrico, violão e ukulele.

Aluno 2: Violão, teclado, flauta doce, flauta transversal, bateria.



Aluno 3: Teclado, violão, flauta e alguns de percussão.

Aluno 4: Flauta transversal e flauta doce.

A quinta pergunta buscou saber há quanto tempo o aluno estuda seu instrumento principal. Foi elaborada de forma fechada com as seguintes opções: a) Menos de 1 ano; b) 1 ano; c) Entre 1 e 2 anos; d) Mais de 2 anos.

Todos os alunos estudam o instrumento há mais de dois anos.

A sexta pergunta buscou saber o nível técnico dos alunos no instrumento. Foi elaborada de forma fechada com três opções: a) Iniciante; b) Intermediário; c) Avançado.

Os alunos 1, 2 e 3 têm nível intermediário no instrumento. O aluno 4, nível avançado.

A sétima pergunta buscou saber quantas horas por semana o aluno estuda o instrumento. Foi elaborada de forma fechada com as seguintes opções: a) Raramente estuda; b) Menos de 1 hora; c) 1 hora; d) 2 horas; e) Mais de duas horas.

Alunos 1, 2 e 4: Mais de duas horas

Aluno 3: Raramente estuda.

A oitava pergunta buscou saber se o aluno toca ou já tocou profissionalmente. Foi elaborada de forma fechada com as seguintes opções: a) Constantemente; b) De vez em quando; c) Raramente; d) Nunca.

Alunos 1 e 4: De vez em quando.

Aluno 2: Raramente.

Aluno 3: Constantemente

A nona pergunta buscou saber se o aluno segue algum método específico para o estudo do instrumento.

Os alunos 1 e 3 não seguem um método. Os alunos 2 e 4 seguem um método.

A décima pergunta buscou saber se o aluno já cantou ou canta profissionalmente. Foi elaborada de forma fechada com as seguintes opções: a) Sim, há mais de 5 anos; b) Sim, há menos de 5 anos; c) Nunca.

Todos os alunos nunca cantaram profissionalmente.

A décima primeira pergunta buscou saber quais gêneros musicais o aluno gosta e ouve com certa frequência. Foi elaborada de forma fechada com as seguintes opções: a) MPB; b) Jazz; c) Rock; d) Samba; e) Axé; f) Pagode; g) Gospel; h) Clássico; i) Blues; j) Música de cinema; k) Música para relaxamento; l) World Music; m) Outros: \_\_\_\_\_.

Aluno 1: MPB, Rock, Gospel e Blues.

Aluno 2: MPB, Gospel e Clássico.

Aluno 3: MPB, Jazz, Rock, Samba, Axé, Gospel, Clássico, Blues, Música de cinema, Música para relaxamento.

Aluno 4: Clássico, Música de cinema.

## 6.2 A TURMA DE 2017.1

A coleta de dados desta pesquisa iria ser realizada com a turma 2017.1. Antes desta turma tinha sido realizada pesquisa em formato piloto com outras três turmas.

Houve problemas no semestre 2017.1 que não tinham ocorrido em outros semestres e foi tomada a decisão de utilizar as informações coletadas com a turma de 2015.2, que teve uma configuração instrumental que facilitou o processo (dois teclados, um baixo e uma flauta transversal), além da assiduidade e interesse de todos os alunos. Seguem algumas considerações que achei importante mencionar e que ocorreram durante o semestre 2017.1.

Foi programada uma apresentação para ocorrer no final do semestre, onde os alunos iriam executar no mínimo duas músicas e improvisar. Não sendo possível o agendamento do Teatro da Universidade, a apresentação ocorreria em sala de aula e seria filmada para análise do Estado de Fluxo.

Houve dois fatos que acabaram inviabilizando a apresentação planejada para o final do semestre:

- Problemas de infraestrutura: esta disciplina de improvisação foi ministrada, nos semestres anteriores, no CUCA (Centro Universitário de Cultura e Arte) que é um local onde há cursos livres de música e tem salas com piano e teclados, além de outros instrumentos disponíveis. No semestre 2017.1 esta disciplina foi ministrada, pela primeira vez, e por questões de limitação de disponibilidade de salas, no campus da UEFS, onde não há salas com piano e teclados. Houve apenas um teclado disponibilizado pelo Colegiado de Música, uma caixa de som e um projetor. Os alunos iam para a aula e, na sua maioria, não levavam instrumentos, o que tornou muito limitada a prática instrumental, pois o teclado precisava ser revezado entre os alunos. Geralmente um ou dois alunos levava o violão.
- Interrupções das aulas: Houve paralisações, greve de vigilantes e este semestre começou em março e terminou em agosto (recesso junino no meio das atividades).

Dos 13 alunos que se inscreveram na disciplina, 5 abandonaram.

Antes de realizar a pesquisa com esta turma, eu ministrei esta disciplina três vezes. No ano de 2015, apenas quatro alunos estavam inscritos (pois havia um aluno concluinte e isso permitiu que o sistema aceitasse, pois o mínimo é de cinco alunos, e o aluno concluinte gerou uma exceção). Nesta turma de 2015 houve fatores que contribuíram para um rendimento excelente, entre eles, a configuração instrumental, e o local bem aparelhado.

Os alunos eram assíduos e empenhados e tinham um bom nível técnico no instrumento, o que me leva a uma consideração importante:

**O ensino de improvisação em música popular será mais eficiente com uma turma pequena (máximo de 10 alunos, se possível menos) e com nível intermediário no instrumento.**

A falta de instrumentos em sala de aula e a dificuldade dos alunos em levar seus instrumentos acabaram comprometendo o objetivo da improvisação em conjunto na turma de 2017.

A orientação dada pela minha orientadora de realizar um projeto piloto foi seguida, mas sabemos que nem sempre o planejamento vai gerar o resultado como foi pensado, pois lidar com uma turma no ensino público superior envolve questões internas e externas. Neste caso, questões políticas (paralisações e modificação de datas).

### 6.3 QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAR A OCORRÊNCIA DO ESTADO DE FLUXO

Este questionário foi aplicado aos alunos para investigar a ocorrência do Estado de Fluxo em duas ocasiões:

- 1) Quando o aluno canta ou toca profissionalmente;
- 2) Quando o canta ou toca durante o seu estudo.

Foram utilizados 10 elementos. Cada um destes elementos associado a uma escala Likert.

Estes são os elementos (foi colocada entre parênteses a codificação utilizada nos gráficos em relação a cada um destes elementos):

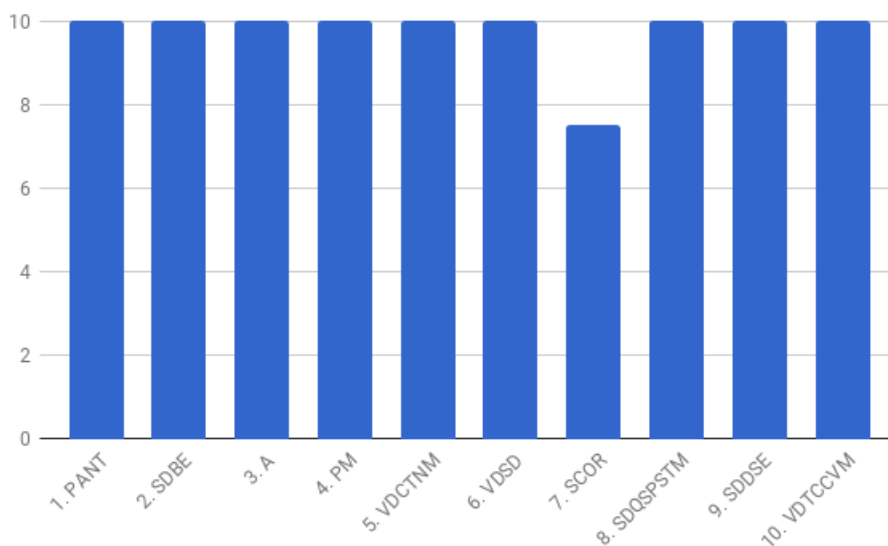
1. Perder a noção do tempo (PANT)
2. Sensação de bem-estar (SDBE)
3. Alegria (A)
4. Prazer momentâneo (PM)
5. Vontade de continuar tocando no momento (VDCTNM)
6. Vontade de superar desafios (VDSD)
7. Satisfação com o resultado (SCOR)
8. Sentimento de que sua prática se torna melhor (SDQSPSTM)
9. Se desligar de situações exteriores (SDDSE)
10. Vontade de tocar\cantar cada vez mais (VDTCCVM)

No questionário, cada um destes elementos tem a seguinte escala Likert:  
Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Cada uma das opções da escala Likert tem uma pontuação, sendo: 10-Sempre; 7,5-Quase sempre; 5-De vez em quando; 2,5-Raramente; 0-Nunca. A média dos elementos sempre que for igual ou superior a 7 indica a incidência do Estado de Fluxo.

## Aluno 1

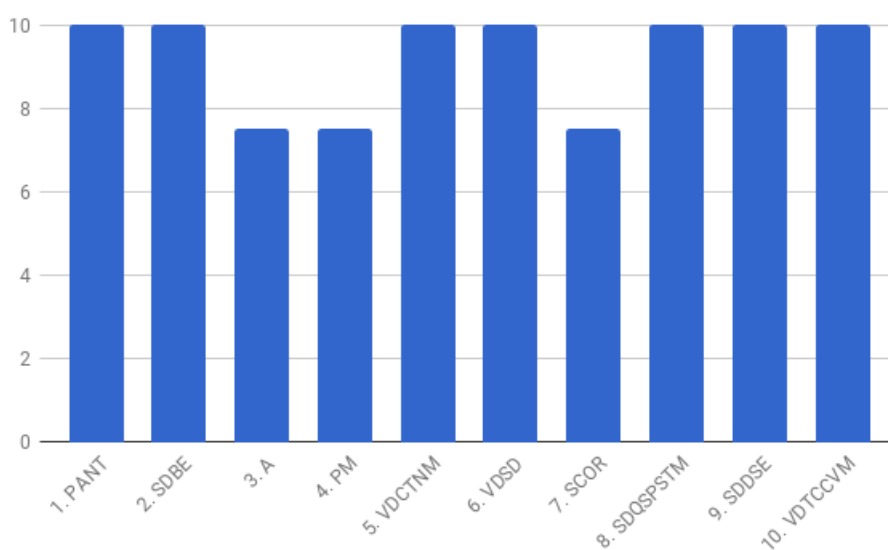
**Gráfico 1** Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional)



Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 9,7, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

**Gráfico 2** Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo)

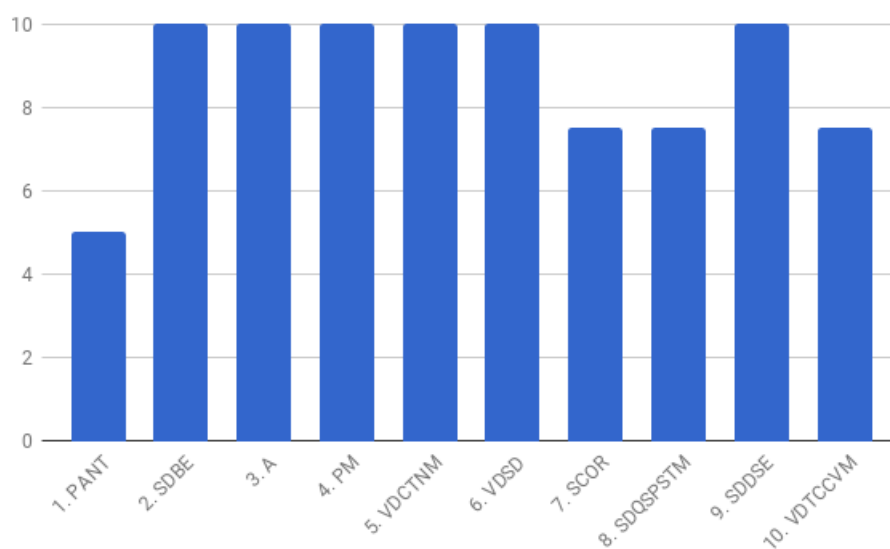


Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 9,2, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

## Aluno 2

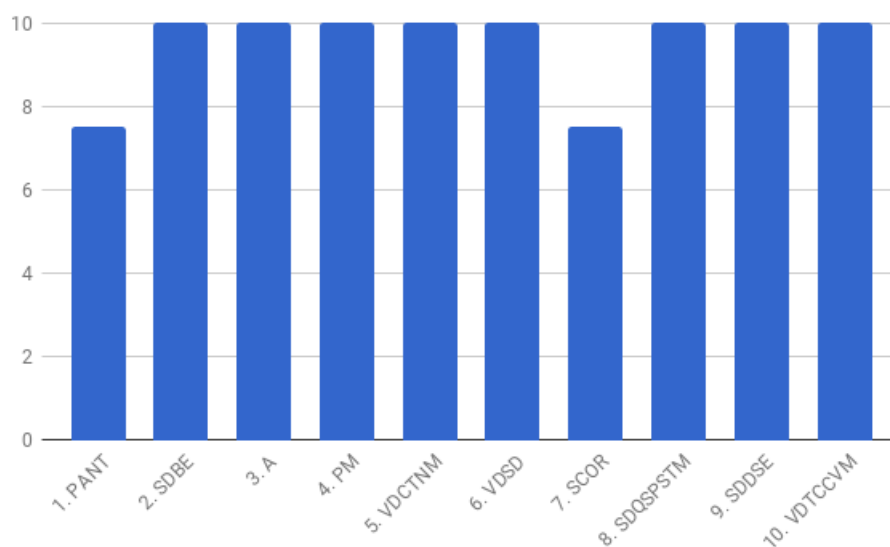
**Gráfico 3** Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional)



Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 8,7, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

**Gráfico 4** Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo)

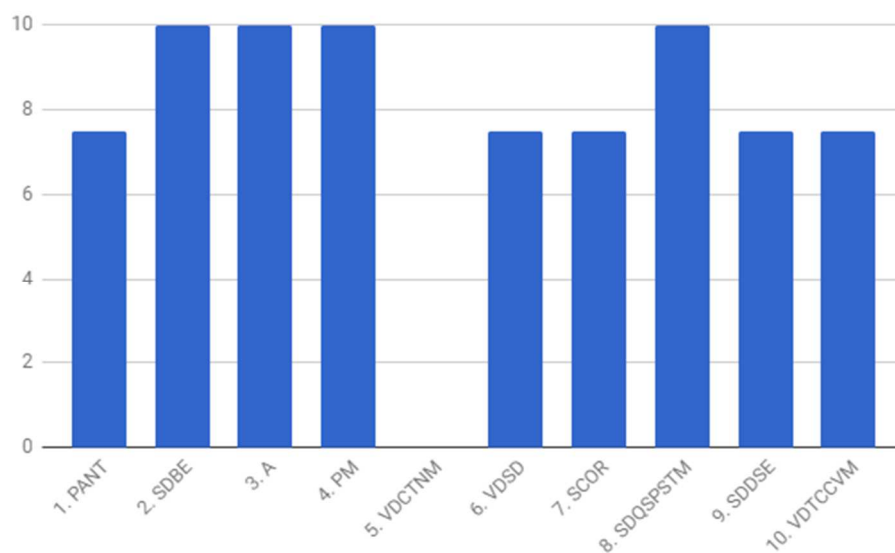


Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 9,5, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

### Aluno 3

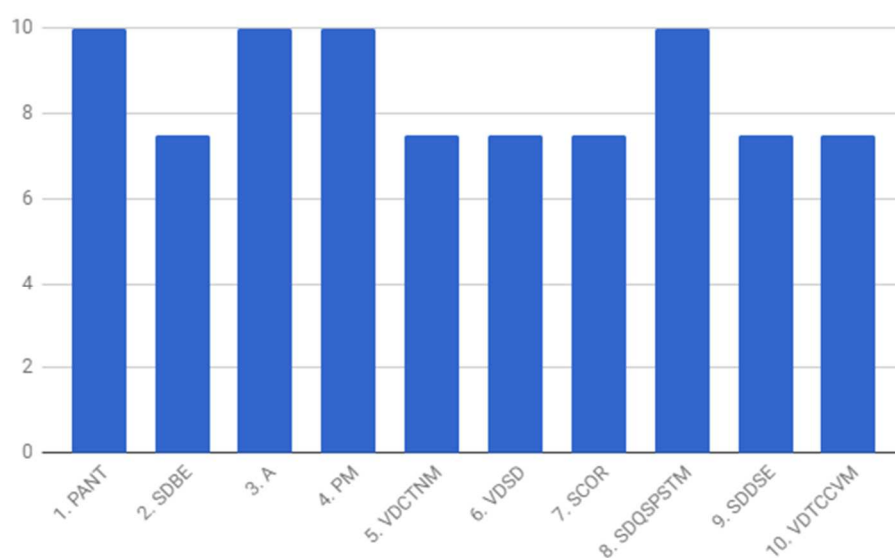
**Gráfico 5** Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional)



Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 7,7, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

**Gráfico 6** Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo)



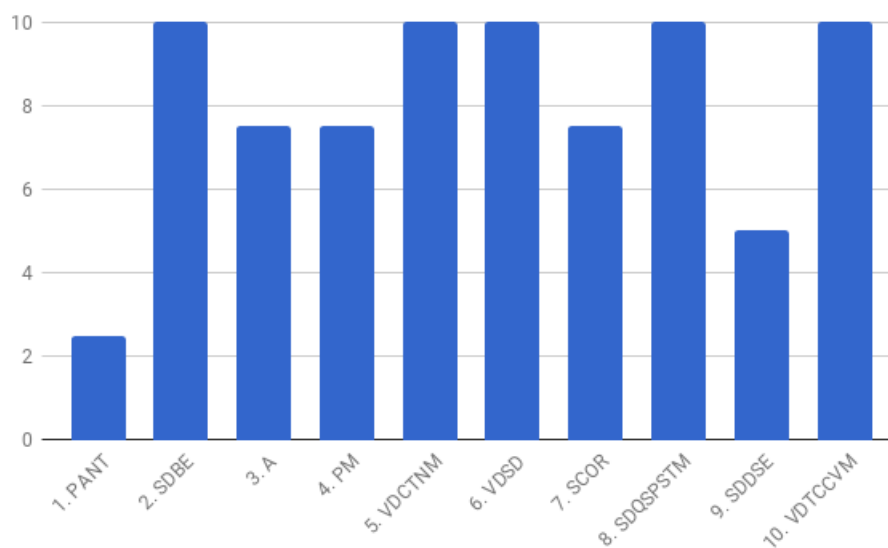
Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 8,5, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.



#### Aluno 4

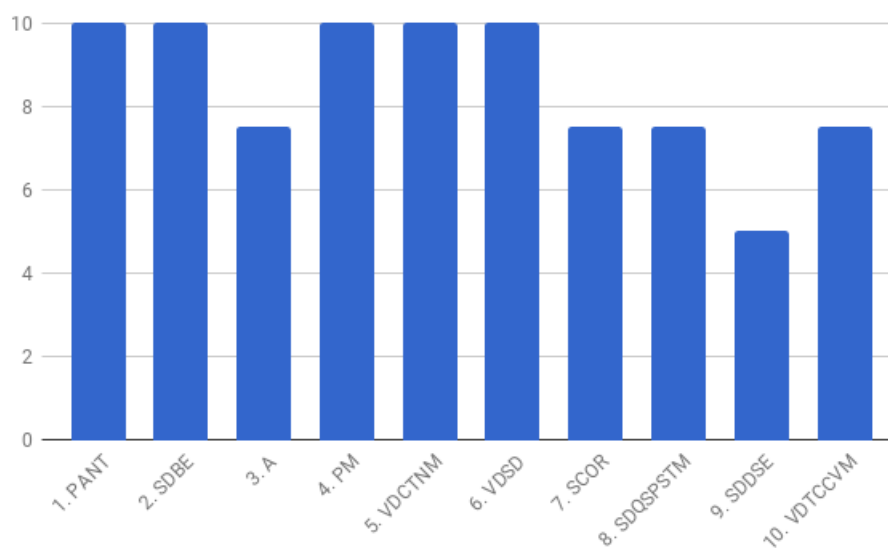
**Gráfico 7** Ocorrência do Estado de Fluxo (atividade profissional)



Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 8,0. O que indica a incidência do Estado de Fluxo.

**Gráfico 8** Ocorrência do Estado de Fluxo (momento do estudo)



Fonte: Dados gerados pelo questionário aplicado pelo Autor.

A média dos elementos deu 8,5, o que indica a incidência do Estado de Fluxo.

**Aluno 1****1) Qual tipo de música lhe gera interesse para improvisar?**

*Tenho preferência por dois estilos, a bossa nova e o blues.*

**2) Como deveria ser estruturado o estudo da improvisação nas aulas de Licenciatura em Música?**

*O estudo da improvisação é de grande importância para os estudantes do curso, não só como músicos, mas também como futuros professores de música.*

**3) Quais disciplinas, na sua opinião, podem se beneficiar com a improvisação?**

*Teclado I, II e III, Prática de conjunto I, II e III.*

**4) O que você aprendeu de novo nesta disciplina que pode lhe auxiliar no processo de improvisação?**

*Aprendi que a improvisação depende de estudo, não só das escalas que vamos usar, mas de um estudo de harmonia e melodia da música em que vamos/queremos improvisar.*

**5) Como vê a sistematização da improvisação nesta disciplina com o conteúdo das aulas sendo disponibilizado, ao final, como método de estudo?**

*Achei muito boa, pois ter o material disponibilizado foi e é de grande importância para a continuidade do estudo da improvisação mesmo após o fim das aulas da disciplina.*

**6) Você pretende utilizar a improvisação nas suas aulas quando for professor na área de Educação Musical?**

*Sim.*

**7) Se for utilizar a improvisação em suas aulas, como a utilizaria?**

*Isso vai depender do nível dos alunos. Mas começaria escolhendo uma música no estilo de blues e usaria a escala pentatônica para começar a treinar o improviso com os alunos. Esse foi um dos métodos usados na disciplina de improvisação e deu muito certo com a turma.*

**Aluno 2****1) Qual tipo de música lhe gera interesse para improvisar?**

*MPB e música evangélica.*

**2) Como deveria ser estruturado o estudo da improvisação nas aulas de Licenciatura em Música?**

O estudo deve ser estruturado.

**3) Quais disciplinas, na sua opinião, podem se beneficiar com a improvisação?**

*Instrumento complementar; Piano; Harmonia.*

**4) O que você aprendeu de novo nesta disciplina que pode lhe auxiliar no processo de improvisação?**

*Utilização das Escalas pentatônica maior e menor; Escala de Blues.*

**5) Como vê a sistematização da improvisação nesta disciplina com o conteúdo das aulas sendo disponibilizado, ao final, como método de estudo?**

*Vejo como uma excelente ferramenta de aplicação de muitos conhecimentos adquiridos durante o curso.*

**6) Você pretende utilizar a improvisação nas suas aulas quando for professor na área de Educação Musical?**

*Sim.*

**7) Se for utilizar a improvisação em suas aulas, como a utilizaria?**

*Transmitindo informações preliminares da importância da improvisação, e levando os alunos a perceberem as possibilidades e caminhos de utilização da improvisação e a necessidade de estudar muito.*

**Aluno 3****1) Qual tipo de música lhe gera interesse para improvisar?**

*Estilos e gêneros variados, mas principalmente o Jazz, Bossa Nova e Pop Rock.*

**2) Como deveria ser estruturado o estudo da improvisação nas aulas de Licenciatura em Música?**

*Em alguns lugares do mundo esse estudo já acontece de forma estruturada. Nos meios acadêmicos então penso que o Curso de Licenciatura não pode ficar de fora.*

**3) Quais disciplinas, na sua opinião, podem se beneficiar com a improvisação?**

*Várias ou quase todas. Vemos pedagogos como Swanwick, Carl Orff, Dalcroze, que utilizam esses recursos de improvisações com diversos tipos de instrumentos e faixas etárias.*

**4) O que você aprendeu de novo nesta disciplina que pode lhe auxiliar no processo de improvisação?**

*Eu já tinha feito esse conteúdo em uma disciplina anterior e essa segunda etapa me acrescentou bastantes coisas que serão usadas na minha prática docente. Padrões rítmicos, escalas pentatônicas e Blues, acordes gerados por essas escalas, são alguns dos conteúdos que me ajudaram nas minhas práticas, levando em conta, é óbvio, o nível do meu público alvo.*

**5) Como vê a sistematização da improvisação nesta disciplina com o conteúdo das aulas sendo disponibilizado, ao final, como método de estudo?**

*Perfeito. Me ajudará bastante a lembrar o que já foi abordado nessas aulas. Poderá também abrir portas para, em cima dessas teorias, ampliar o conhecimento.*

**6) Você pretende utilizar a improvisação nas suas aulas quando for professor na área de Educação Musical?**

*Já estou utilizando nas aulas e pesquisa.*

**7) Se for utilizar a improvisação em suas aulas, como a utilizaria?**

*Na escola tenho trabalhado com instrumentos alternativos. Sempre peço que eles improvisem a partir de células rítmicas. Como eles não leem partitura, eu uso palavras para eles gravarem essas células e depois de interiorizadas eu abro espaço para que eles improvisem. Na igreja eu uso bastante a escala penta e Blues para os instrumentos convencionais. Uso muito um padrão de vii, I, V grau da escala maior a fim de improvisar alguns padrões e facilitar a execução.*

**Aluno 4****1) Qual tipo de música lhe gera interesse para improvisar?**

*Música popular e música instrumental (temas de filme, seriados e animes).*

**2) Como deveria ser estruturado o estudo da improvisação nas aulas de Licenciatura em Música?**

*É importante seguir algumas regras específicas para facilitar o entendimento do aluno que irá conduzir para uma improvisação consciente.*

**3) Quais disciplinas, na sua opinião, podem se beneficiar com a improvisação?**

*Prática de Conjunto, Prática de Orquestra, Teclado I, II e III.*

**4) O que você aprendeu de novo nesta disciplina que pode lhe auxiliar no processo de improvisação?**

*Aprendi que para uma boa improvisação devemos estar bem familiarizados com o conhecimento de harmonia (acordes, campo harmônico). Também, conhecer escalas especiais e formas estruturadas de fraseados que irão auxiliar como norte na criação da improvisação. E por último, sempre manter a prática de improvisar.*

**5) Como vê a sistematização da improvisação nesta disciplina com o conteúdo das aulas sendo disponibilizado, ao final, como método de estudo?**

*A sistematização com os conteúdos auxilia no aprendizado. Os conteúdos sistematizados servem como norte para que o aluno possa se espelhar neles e, a partir desse norte, construir sua interpretação quando precisar improvisar.*

**6) Você pretende utilizar a improvisação nas suas aulas quando for professor na área de Educação Musical?**

*Sim. Acredito que a improvisação na Educação Musical é muito importante para o desenvolvimento gradual do aluno no que diz respeito à sua musicalidade.*

**7) Se for utilizar a improvisação em suas aulas, como a utilizaria?**

*Por exemplo, numa aula de instrumento com três integrantes, escolheria uma música que poderia ser um trio e, em partes específicas ou nos mesmos compassos*

*específicos, cada aluno iria construir sua improvisação. Antes de tocar a peça, iríamos analisar sua tonalidade, harmonia e alguns fraseados específicos como auxílio para que todos tivessem uma base de como improvisar.*

#### 6.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O primeiro questionário, aplicado para conhecer o perfil dos alunos, teve como objetivo principal saber qual instrumento os alunos tocam, o nível técnico dos alunos no instrumento, o tempo semanal que eles dedicam ao estudo do instrumento, há quanto tempo tocam este instrumento e os gêneros musicais que eles mais escutam.

Estas informações foram cruciais para o início da disciplina, pois, no momento de ensinar improvisação, é fundamental que o aluno tenha interesse no gênero musical que será usado como exemplo para explicar as técnicas de improvisação.

Se houvesse uma turma que gostasse predominantemente de Rock, os exemplos utilizados para ensinar a improvisação seriam todos baseados no Rock.

Este é um dos fundamentos da Teoria do Fluxo, pois o Estado de Fluxo ocorre em uma atividade em que indivíduo tenha interesse e uma sensação de superar desafios associado ao bem-estar no momento de executar esta atividade.

A fenomenologia da satisfação, no caso da improvisação, inicia com um gênero musical específico e com a prática instrumental voltada para este gênero. Sempre devem ser estabelecidas metas antes do estudo e o aluno deve ter um *feedback* imediato no momento da prática. Este é um dos elementos do estado de fluxo (Metas definidas e *feedback*).

O MPB, o Gospel e o Blues foram os gêneros musicais mais mencionados em relação à preferência musical dos alunos. Sendo o MPB o único gênero admirado pela maioria.

Todos os alunos começaram a estudar música na adolescência. O que mostra que nem sempre ocorrerá a expectativa de que quem começa mais cedo será melhor no instrumento, pois isto depende de empenho e dedicação.

Por se tratar de um curso de licenciatura em música, com carga horária elevada por causa do estágio supervisionado e quantidade significativa de disciplinas, minha expectativa era de que um aluno interessado na prática de improvisação dedicasse pelo menos uma hora por semana de estudo no

instrumento. Isso se confirmou, pois a maioria dos alunos atingiu o patamar de estudar mais de 2 horas por semana. Destes, três estudam mais de duas horas por semana e um raramente estuda.

Dos quatro alunos, apenas um toca profissionalmente constantemente. Este é um fator essencial, pois a aprendizagem da improvisação envolve a observação de alunos mais experientes improvisando. Uma turma formada predominantemente por alunos iniciantes no instrumento não teria muito proveito, pois a utilização de alunos com níveis diferenciados torna a prática mais enriquecedora.

Nenhum dos alunos canta profissionalmente.

Dos quatro alunos, apenas dois seguem um método para o estudo do instrumento. O que me leva à reflexão de que um “método” não é apenas o aperfeiçoamento da técnica do instrumento estruturado por nível de dificuldade organizado por um determinado autor. Estudar improvisação tocando de ouvido e escolhendo, de forma intuitiva, a escala para improvisar, é também um “método” se for feito de maneira constante e sistemática.

Um músico formado em Nível Superior de Instrumento terá um vasto domínio técnico para executar peças de diferentes períodos e gêneros respeitando a agógica, dinâmica, articulação e interpretação de acordo com o gênero e o período. Mas, faça a experiência de chamar este músico para tocar *Garota de Ipanema* em uma apresentação de música popular. Ele vai estudar cuidadosamente a partitura original que está em Fá Maior com base no *songbook* disponível de Almir Chediak ou algum arranjo existente escrito para o seu instrumento.

Isso nos leva a um fator importante quando analisamos a trajetória de um músico: o seu construto sociocultural. O músico instrumentista com formação universitária recebe um treinamento baseado no modelo de conservatório europeu: estuda peças de diferentes períodos e a execução é baseada, quase que exclusivamente, na partitura. As fontes auxiliares são livros que tratam de interpretação e gravações de intérpretes famosos. O modelo tradicional de ensino de instrumento universitário não trabalha com improvisação, transposição imediata e tocar de ouvido.

No momento da apresentação, sem aviso, a banda começa a tocar a música em Lá maior e abre espaço para que todos improvisem. O músico instrumentista com formação superior, se estiver preso ao construto sociocultural da formação acadêmica universitária, ficará completamente perdido, pois não conseguirá transpor

a melodia e os acordes de forma imediata, muito menos improvisar. Pois este é um aspecto fundamental da música popular que não é estudado como deveria no meio acadêmico de bacharelados de instrumento: 1) A capacidade de tocar de ouvido, 2) Transpor de imediato para qualquer tonalidade e 3) Improvisar em qualquer tonalidade. Daí aparece a frase tão conhecida no meio musical, mas que não se conhece o autor: “Para fazer um músico de orquestra parar de tocar, tire a partitura da frente dele. E para fazer um músico popular parar de tocar, coloque uma partitura na frente dele”.

— Assim você me quebra! — esta seria a provável frase ouvida em qualquer desses casos.

O questionário aplicado para investigar a incidência do Estado de Fluxo nos alunos no momento de tocar profissionalmente ou de estudar o instrumento indicou a incidência deste estado em todos os alunos.

Através do último questionário pude obter informações importantes sobre todo este processo, pois o que realmente importa é a informação e o conhecimento que os alunos vão levar e a forma como vão aplicar futuramente.

Os alunos demonstraram, na sua maioria, interesse no Jazz e na música popular para estudar a improvisação.

Quando perguntados sobre a estruturação do ensino de improvisação no Curso de Licenciatura em Música, duas respostas me chamaram a atenção, pois revelam a importância que os alunos dão à improvisação:

- *O estudo da improvisação é de grande importância para os estudantes do curso, não só como músicos, mas também como futuros professores de música.*
- *Em alguns lugares do mundo esse estudo já acontece de forma estruturada. Nos meios acadêmicos então penso que o Curso de Licenciatura não pode ficar de fora.*

Sobre a aplicação da improvisação em outras disciplinas, os alunos responderam que as disciplinas podem se beneficiar da improvisação (principalmente as práticas). Um dos alunos mencionou Swanwick, Orff e Dalcroze, pois a improvisação faz parte da Educação Musical e há várias maneiras de aplicá-la.



Os alunos mencionaram que as técnicas ensinadas relativas à sistematização da improvisação foram o ponto mais relevante: a utilização de escalas aplicadas à harmonia. Eles se mostraram contentes com o conteúdo das aulas disponibilizado com uma apostila no final, pois poderão aplicar este conhecimento em outros contextos e continuar a estudar a improvisação. A sistematização do ensino da improvisação parte de dois princípios da Teoria do Fluxo: Equilíbrio do nível de habilidade com o nível de desafio e a fusão da ação com a consciência. Quando o aluno se sente capaz e confiante para realizar uma tarefa ele não estará tendo medo, ansiedade ou dúvidas no momento da prática. A mente estará livre de interrupções e poderá se concentrar nos estímulos relevantes, que são necessários para executar bem a atividade. O estudo dos padrões de improvisação trouxe o equilíbrio entre o nível de habilidade e o nível de desafio no momento de improvisar.

O que me chamou a atenção foi a visão de alguns alunos em relação à aplicação da improvisação, pois quando perguntados se utilizariam a improvisação em sua prática pedagógica na Educação Musical foi mencionado que estruturariam a aula de forma semelhante à maneira como a vivenciaram na disciplina. Levando em conta a análise da estrutura da música e a utilização da escala pentatônica e de Blues.

## 6.5 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO FINAL

No último dia da disciplina os alunos da turma 2015.2 fizeram a apresentação da música *Hit the Road Jack*. A improvisação foi realizada com a Escala de Blues em Ré, pois a música escolhida foi executada em Ré menor.

A sistematização de análise contempla três elementos a serem observados:

1. Concentração
2. Controle da situação
3. Prazer e envolvimento

Para cada um desses elementos foi atribuído uma medida com três níveis: “baixo”, “médio” e “alto”. Este critério de avaliação é baseado na pesquisa de Stocchero (2012), que estudou a ocorrência do estado de fluxo em sua dissertação de mestrado.

Os alunos tocaram a melodia principal duas vezes e depois cada um improvisou: primeiro os teclados, depois a flauta e, por último, o baixo.

No momento da improvisação de cada um me aproximei de cada aluno para registrar a sua execução.

Estes são frames da filmagem. Apenas dois alunos aparecem porque somente eles preencheram e enviaram por e-mail o termo de autorização para uso de imagem.

**Figura 22** Segundo aluno a improvisar



Fonte: O autor.

**Figura 23** Quarto aluno a improvisar



Fonte: O autor.

Durante a análise do vídeo ficou claro o alto nível de **concentração e controle da situação** dos participantes. Todos tinham o domínio do que iam fazer e sabiam como realizar a improvisação. Não houve dúvida ou hesitação em nenhum momento. A improvisação fluiu de forma natural.

No último aspecto a ser observado, **prazer e envolvimento**, ficou claro o alto nível de envolvimento de todos. Os alunos demonstraram satisfação em todas as etapas do processo.

O fator principal para este resultado foi o equilíbrio do nível de habilidade com o nível de desafio. Que é um dos elementos chave para o estado de fluxo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre motivação em música têm produzido uma literatura que cresceu consideravelmente nos últimos 10 anos.

As pesquisas têm utilizado, na sua maioria, quatro teorias da psicologia: Modelo de expectativa e valor (*Expectancy-value theory*), Teoria da Autoeficácia (*Self-efficacy theory*), Teoria do Fluxo (*Flow Theory*) e Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*).

Alguns construtos teóricos são muito semelhantes e, em vários momentos, diferentes autores falam do mesmo assunto utilizando metodologias e terminologias diferentes.

O construto teórico de Maslow chamado de Experiência culminante (*Peak Experience*) apresenta semelhanças com o Estado de fluxo.

A crença de autoeficácia, no contexto da Teoria do Fluxo, é chamada de *equilíbrio do nível de habilidade com o nível de desafio*, principalmente da maneira como o indivíduo se vê em uma determinada situação. No momento em que o indivíduo se vê capaz de realizar uma tarefa, há um equilíbrio de Habilidade/Desafio.

A Teoria das Necessidades de Maslow (1943) se tornou uma referência no campo de estudo para a área da motivação. Pois, a partir de uma hierarquia de necessidades, é possível verificar, com mais precisão, o fenômeno da motivação.

No contexto do ensino superior de música, um fato chama a atenção: alunos que abandonam disciplinas por causa da sua atividade profissional. Para participar de ensaios e fazer shows, o aluno, em muitos momentos, não consegue conciliar sua atividade profissional com o curso de licenciatura. A necessidade do sustento, que é uma necessidade básica, precisa ser suprida. Por isso, o desenvolvimento artístico exige condições mínimas para o indivíduo poder se dedicar. Seria uma ilusão esperar o estado de fluxo de um aluno desempregado, pai de família, passando por necessidades, que precisa agarrar qualquer tipo de atividade ou subemprego para poder pagar suas contas.

Esta pesquisa, que foi realizada no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana, buscou responder a seguinte pergunta:

*Como a improvisação pode ser utilizada como estratégia de motivação na prática instrumental para os alunos do Curso de Licenciatura em Música da UEFS, de forma a gerar o estado de fluxo e abrir caminho para a personalidade autotélica?*

Primeiramente, foi criada uma disciplina para ensinar improvisação instrumental em música popular (assunto não abordado na grade do curso).

A disciplina foi ministrada 4 vezes: 2014, 2015, 2016 e 2017.

A disciplina foi oferecida no componente curricular Tópicos Especiais de Ensino em Música. Este componente curricular é uma disciplina aberta, ou seja, permite a criação de uma ementa para abordar um assunto de natureza prática ou teórica no ensino de música.

Desde o primeiro semestre em que foi oferecida, foi feita uma divulgação através de e-mail para os alunos.

No primeiro ano em que foi oferecida a busca foi muito alta: 21 alunos se matricularam. Mas, apesar da grande quantidade de alunos, um fator importante ficou evidente: o ensino de improvisação instrumental deve ter poucos alunos, 10 no máximo. Preferencialmente, menos.

O nível de habilidade dos alunos deve ser compatível com o nível de desafio. Por isso, no momento de divulgar a disciplina, foi solicitado que os participantes tivessem, pelo menos, nível intermediário em seu instrumento.

Partiu-se do princípio que os alunos deveriam estar interessados em improvisação, deveriam comparecer assiduamente às aulas e trazer seus instrumentos.

A coleta de dados para esta pesquisa foi planejada para 2017.1. Mas, devido a imprevistos — paralisação de vigilantes, mudança do local da realização da disciplina, infraestrutura quase sem instrumentos e alunos com nível instrumental abaixo do necessário, além de alguns terem abandonado a disciplina e outros não trazerem instrumento — não houve a apresentação final da disciplina, que é o momento culminante da pesquisa sobre o estado de fluxo.

Por isso, foi utilizada a coleta de dados realizada em 2015. Pois esta foi a turma que teve um conjunto de fatores que a levaram a um rendimento excelente. Havia apenas quatro alunos. Todos estavam comprometidos. Dos quatro, dois tocavam teclado (havia dois teclados disponíveis) e os outros dois traziam seus instrumentos: flauta transversal e baixo elétrico.

Foi aplicado questionário para conhecer o perfil dos alunos.

Dos quatro alunos, um tinha nível avançado no instrumento e os outros, nível intermediário. Todos recebiam apoio da família para estudar música e tinham mais de 2 anos de estudo nos seus instrumentos.

Foi aplicado também um questionário para investigar a ocorrência do estado de fluxo na prática profissional e no momento de estudar. O questionário indicou, nas respostas dos alunos, a ocorrência do estado de fluxo.

No último dia da disciplina foi realizada uma apresentação em sala de aula que também serviu como avaliação da disciplina.

O comprometimento dos alunos foi total. Todos improvisaram de forma tranquila e fluente. Houve uma filmagem e análise do comportamento dos alunos baseado em Stocchero (2012), que indicou a ocorrência do estado de fluxo.

Após a finalização da disciplina os alunos responderam a um último questionário para investigar o que eles aprenderam na disciplina, seus interesses em improvisação e perspectivas para a utilização da improvisação em sua futura prática docente.

Os alunos revelaram que foi importante a aprendizagem da sistematização da improvisação e que pretendem usar a improvisação em suas aulas.

Ficou claro nesta pesquisa que há um elemento social para o desenvolvimento da *personalidade autotélica*. **Quando um indivíduo cultiva uma atividade que gera o estado de fluxo há um fator importantíssimo: o ambiente que ele frequenta e as pessoas com as quais ele se relaciona.** É evidente que é possível desenvolver a *personalidade autotélica* sozinho, mas, no caso da improvisação, há o aspecto social. Há o desejo de ser visto, de ser reconhecido, de ser estimulado.

A aprendizagem em grupo se mostra muito eficiente pois, por causa do desejo de ser aceito, o indivíduo vai assimilar e realizar o que é considerado natural pelo grupo. Na pesquisa realizada com a turma de 2015 cada um dos quatro alunos ouvia os outros três improvisarem e também o professor, ou seja, o estímulo social era constante. Quanto mais praticávamos, mais natural ficava o processo de improvisar.

A Teoria do Fluxo se mostrou um excelente construto teórico para investigar a motivação. Ela pode ser associada com outras teorias e alguns pesquisadores já estão seguindo este caminho.

Há pesquisas que estão associando a Teoria da Autoeficácia com a Teoria do Fluxo. Como no artigo de Araújo (2013): *Crenças de Autoeficácia e Teoria do Fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical*.

Este é um campo aberto para várias possibilidades e junção com outras teorias. Fica claro que antes de atingir o estado de fluxo deve haver a satisfação das *Necessidades Básicas* (Maslow). Havendo a satisfação das necessidades básicas, deve-se verificar as *Crenças de Autoeficácia* (Bandura). Quando o indivíduo tem crenças de autoeficácia elevadas e decide realizar uma atividade gratificante, ele tem *Motivação Intrínseca* (Deci e Ryan). A realização desta atividade gratificante se for feita com foco total no momento presente, *feedback* imediato, fusão da ação da consciência com a atividade, desejo de superar desafios e uma sensação de distorção da passagem do tempo, o indivíduo atingiu o Estado de Fluxo (Csikszentmihalyi). Que também pode ser chamado de Experiência culminante (Maslow).

Além dos fatores acima mencionados, existem os fatores sociais. Em determinado momento, mesmo que o indivíduo esteja indo bem na sua atividade artística pode ocorrer uma grave crise financeira ou política em seu país.

Os estados de patologia social — anomia e alienação — podem frustrar ou até mesmo impedir a realização pessoal.

Partindo desses princípios, um esquema global pode ser esboçado para futuras pesquisas ou aprofundamento deste tema:

Condição ideal para o estado de fluxo em uma atividade artística.

- 1) Ausência de patologias sociais. Não sendo possível a ausência, deve haver um equilíbrio do indivíduo com o meio em que ele vive.
- 2) Satisfação das necessidades básicas.
- 3) Crenças de autoeficácia em relação à atividade que ele deseja realizar.
- 4) Motivação intrínseca: a atividade deve ser gratificante.
- 5) Estado de Fluxo: fusão da ação com a consciência, foco total no momento presente.

## REFERÊNCIAS

- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para a educação musical. Trad. Beatriz Ilari. **Cognição e Artes Musicais**, v. 2, p. 62-72, 2007.
- AEBERSOLD, J. **How to play Jazz and improvise**. New Albany: Jamey Arbersold, 1967.
- ALVES, L. **Escalas para Improvisação: em todos os tons para diversos instrumentos**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. **DAPesquisa**, v. 8, p. 553-563, 2011.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. Two case studies about musical practical and flow experience. In: 1ª Conferencia Regional Panamericana de La Isme, 2011, Villahermosa. **Anais 1ª Conferencia Regional Panamericana De La Isme**, Villahermosa, 2011.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. A Study on Teenagers' Musical Practice and Flow Theory. **Musicworks Journal: of the Australian Council of Orff Schulwerk**, v. 18, p. 19-26, 2013.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. Um estudo sobre motivação para a prática musical de adolescentes com base na teoria do fluxo. In: XXIII Congresso da Anppom, 2013, Natal.. **Anais do XXIII Congresso da Anppom**, Natal, v. 1, p. 1-8, 2013.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. A Study About Flow Theory and Teenager's Musical Practice. In: 13th International Conference on Music Perception and Cognition and 5th Conference for the Asia-Pacific Society for Cognitive Sciences of Music ICMPC-APSCOM 2014, Seul - Coréia do Sul. **Proceedings ICMPC-APSCOM 2014**, Seul, v. 1, p. 201-204, 2014.
- ANDRADE, M. A.; ARAÚJO, R. C. Motivação na prática musical de adolescentes: um estudo de levantamento. In: X Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2014, Campinas. **Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, Campinas, v. 1, p. 74-81, 2014.
- ARAÚJO, M. V.; HEIN, C. F. Finding Flow in Music Practice: An Exploratory Study About Self-Regulated Practice Behaviours and Dispositions to Flow in Highly Skilled Musicians. In: HARMAT, L., et al. **Flow Experience: Empirical Research and Applications**. Cham: Springer, 2016.
- ARAÚJO, R. C. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. **Música em Perspectiva**, v. 1, p. 39-52, 2008.



ARAÚJO, R. C. Motivação e prática musical: um exemplo de pesquisa sobre a Flow Theory. In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, Paraíba. **Anais do XXII Congresso da ANPPOM**, João Pessoa, v. 1, p. 2478-2485, 2012.

ARAÚJO, R. C. A study about musical practice and Flow Theory. In: Tui Tuituia - 2013 Music and Movement Education Conference/ University of Waikato, 2013, Hamilton / New Zealand. **Anais 2013 Music and Movement Education Conference**, Hamilton, v. 1, p. 1-15, 2013.

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. D.; CAMPOS, F. D. A.; BANZOLI, C. R. V. D. A. Prática musical infantil e Teoria do Fluxo: duas surveys em contexto brasileiro. **Epistemus**, v. 4, p. 38-53, 2016.

ARAÚJO, R. C. D.; CAMPOS, F. D. A.; BANZOLI, C. R. V. D. A. Estudo comparativo sobre práticas musical de crianças com base na Teoria do Fluxo. In: XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Campinas, 2017. **Anais do XXVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Campinas, 2017.

ARAÚJO, R. C. D.; GONÇALVES, L. S. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 137-153, jul.dez 2014.

ARAÚJO, R. C.; CAMPOS, F. A. Elaboração e validação de um questionário sobre experiência de fluxo para aplicação com crianças entre 8 e 12 em aulas de musicalização. In: XI SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2015, Pirenópolis. **Anais do XI SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, Goiânia, v. 1, p. 438-444, 2015.

ARAÚJO, R. C.; CAMPOS, F. A. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo em aulas de musicalização infantil. In: 12.º Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2016, Porto Alegre. **Anais do 12.º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, Curitiba, v. 1, p. 1-6, 2016.

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

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2008, São Paulo. **Anais do 4º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, São Paulo, p. 01-06, 2008a.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em Música. In: XVII Encontro Anual da ABEM, 2008, São Paulo. **Anais do XVII Encontro Anual da ABEM**, São Paulo, v. 1, p. 1-13, 2008b.

ARAÚJO, R. C.; STOCCHERO, M. A. Apreciação musical e envolvimento: um estudo sob a perspectiva da Teoria do Fluxo. **Revista NUPEART**, v. 10, p. 08-29, 2012.

ARAÚJO, R. C.; STOCCHERO, M. A. 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, 2013.

ARAÚJO, R. C.; TORRES, G. F.; ILESCAS, A. L. Prática instrumental e motivação: uma reflexão sobre a possibilidade da experiência de fluxo. In: III Simpósio de cognição e Artes Musicais, 2007, Salvador. **Anais do III Simpósio de cognição e Artes Musicais**, Salvador, p. 504-510, 2007.

ARAÚJO, R. C.; ZABROKI, A. R. 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, v. 1, p. 455-459, 2014.

AVSEC, A.; FRITZ, B. S. The experience of flow and subjective well-being of music students. **Horizons of Psychology**, p. 5-17, 2007.

BAILEY, D. **Improvisation: its nature and practice in music**. [S.l.]: Da Capo Press, 1993.

BANDURA, A. Self-efficacy. **Encyclopedia of human behavior**, Nova York, v. 4, p. 71-81, 1994.

BEZERRA, D. M. Experiência de Fluxo e Experiência Culminante na prática pianística: aspectos de um fenômeno transpessoal. In: III Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. **Anais do III Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música**, Rio de Janeiro, p. 1039-1048, 2014.

BLOOM, A. J.; SKUTNICK-HENLEY, P. Facilitating flow experiences among musicians. **The American Music Teacher**, v. 54, n. 5, p. 24-28, 2005.

BRINGS, A. et al. **A New Approach to Keyboard Harmony**. Nova York: Norton and Company, 1979.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>>. Acesso em: 09 jul 2018.

CHEDIAK, A. **Harmonia e Improvisação: 70 músicas harmonizadas e analisadas**. Rio de Janeiro: Lumiar, v. I, 1986.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety**. 1ª. ed. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. Nova York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The Evolving Self: A Psychology for the third millennium**. Nova York: Harper Collins, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. Nova York: Harper Perennial, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Finding flow: the psychology of engagement with everyday life**. Nova York: Harper Collins, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances**. [S.l.]: Human Kinetics, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Good Business: Leadership, Flow and the Making of Meaning**. [S.l.]: Viking Adult, 2003.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Applications of Flow in Human Development and Education**. Nova York: Springer, 2014a.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Csikszentmihalyi**. Nova York: Springer, 2014b.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi**. Nova York : Springer, 2014c.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. (Eds.). **Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CURIA, W. **Harmonia Moderna e Improvisação**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1990.

CURIA, W. **Manual de Improvisação**. São Paulo: MPO, 1994.

CUSTODERO, L. **An observational study of flow experience in young children's music learning**, 1997. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles, 1997.

CUSTODERO, L. Observing flow in young children's music learning. **General Music Today**, v. 12, n. 1, p. 21-27, 1998.

CUSTODERO, L. Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. **Arts Education Policy Review**, v. 103, n. 3, 2002.

CUSTODERO, L. Perspectives of challenge: A longitudinal investigation of challenge in children's music learning. **Arts and Learning**, v. 19, p. 25-53, 2003.

CUSTODERO, L. Being with: The resonant legacy of childhood's creative aesthetic. **Journal of Aesthetic Education**, v. 39, n. 2, p. 36 – 57, 2005a.

CUSTODERO, L. Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical. **Music Education Research**, v. 7, n. 2, p. 185 – 209, 2005b.

CUSTODERO, L. Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation. **Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition**, Bologna, 2006.

CUSTODERO, L. The call to create: Flow experience in music learning and teaching. **Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception**, p. 369-384, 2012.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DANTAS, T.; PALHEIROS, G. M. B. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, p. 63-76, jan.jun 2013.

DIAZ, F. M. **A Preliminary Investigation into the Effects of a Brief Mindfulness Induction on Perceptions of Attention, Aesthetic Response, and Flow during Music Listening**, 2010. Tese (Doutorado) - Doutorado em Música. Universidade Estadual da Flórida, Tallahassee, 2010.

DIAZ, F. M.; SILVEIRA, J. M. Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. **International Journal of Music Education**, v. 310-320, 2013.

DIAZ, F. M.; WAITE, A. K. The Effect of Skill Level on Instrumentalists' Perceptions of Flow. **Missouri Journal of Research in Music Education**, p. 40-51, 2012.

DZIUBA, M. **The big book of jazz guitar improvisation: tools and inspiration for creative soloing**. Alfred Publishing, 2003.

ECCLES, J. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. **Achievement and achievement motivation**. San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1983. p. 75-121.

FARIA, N. **A arte da Improvisação para todos os instrumentos**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.

FRANKL, V. E. **Man's Search for Meaning**. Boston: Beacon Press, 1992.

FREITAS, F. A guitarra elétrica e a teoria do fluxo: sugestões práticas. **Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical**. Feira de Santana, 2016.

FULLAGAR, C.; KNIGHT, P.; SOVERN, H. Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. **Applied Psychology**, v. 62, n. 2, p. 236-259, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, p. 101-113, 2008.

HART, E.; DI BLASI, Z. Combined flow in musical jam sessions: a pilot qualitative study. **Psychology of Music**, v. 43, n. 2, p. 275-290, 2015.

HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola e em atividade não-formais. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal, RN, 2015. **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Natal, 2015.

JACKSON, S. A.; EKLUND, R. C. **Flow Scales Manual**. [S.l.]: Fitness Information Technology, 2004.

KIRCHNER, J. M.; BLOOM, A. J.; SKUTNICK-HENLEY, P. The Relationship Between Performance Anxiety and Flow. **Medical Problems of Performing Artists**, v. 23, n. 2, p. 59, 2008.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago 2013.

MACDONALD, R.; BYRNE, C.; CARLTON, L. Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. **Psychology of Music**, v. 34, n. 3, p. 292-306, 2006.

MARIN, M. M.; BHATTACHARYA, J. Getting into the musical zone: trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. **Frontiers in Psychology**, v. 4, n. 853, 2013.

MASLOW, A. H. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**, v. 50, p. 370-396, 1943.

MERRIAM, A. **The Anthropology of Music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MONTANEZ, C. M. An exploration of flow experiences among California Central Valley High School instrumental music students, 2011. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação. Universidade Estadual da Califórnia, Fresno, 2011.

O'NEILL, S. Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, p. 129-134, 1999.

O'NEILL, S.; MCPHERSON, G. E. Motivation. In: **The Science and Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-47.

SANTOS, A. A. G. D. **Relação entre as dimensões do Flow Disposicional e os afectos positivos e negativos em relação à prática de um instrumento musical, numa amostra de estudantes do Ensino Básico**, 2011. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Integrado em Psicologia. ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2011.

SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Harlow: Pearson, 2014.

SINNAMON, S.; MORAN, A.; O'CONNELL, M. Flow Among Musicians: Measuring Peak Experiences of Student Performers. **Journal of Research in Music Education**, v. 60, n. 1, p. 6-25, 2012.

STAKE, Robert. (2003). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry** (2ª Ed.) (p. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage.

STOCCHERO, Mariana de Araújo. **Experiências de fluxo na educação musical**. Dissertação de Mestrado. Educação Musical. Universidade Federal do Paraná, 2012.

TEIXEIRA, M. O. A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. **RIDEP**, v. 1, n. 25, p. 141-157, 2008.

TRACY, B. **Sales Success**. Nashville: Amacom, 2015.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, p. 1003–1017, 1992.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

WATKINS, M. Practice. In: WATKINS, M. **Fundamentals of Jazz Improvisation: What everybody thinks you already know**. [S.l.]: Brigham Young University, 2010.

WRIGLEY, W. J.; EMMERSON, S. B. The experience of the flow state in live music performance. **Psychology of Music**, v. 41, n. 3, p. 292-305, 2013.

YIP, Diana Meifan Passy; TEIXEIRA, Beatriz. **Categorização das pesquisas**. 2009. Disponível em: <nexus.futuro.usp.br/atividades/1531/file1.doc>. Acesso em: 31 jul. 2016.

## **APÊNDICE A** – Questionário para conhecer o perfil dos alunos

### **1) Quando começou a estudar música:**

- a) Antes dos 8 anos de idade.
- b) Entre 9 e 11 anos de idade.
- c) Na adolescência (12 a 18 anos).
- d) Adulto

### **2) Onde começou a estudar música:**

- a) Curso livre
- b) Escola
- c) Igreja
- d) Em casa (instrução de parentes músicos)
- e) Autodidata
- f) Projeto Social
- g) Banda Filarmônica
- h) Outros: \_\_\_\_\_

### **3) Recebe apoio da família para estudar música:**

- a) Sim
- b) Não

### **4) Qual instrumento toca? (se houver mais de um, especifique)**

---

### **5) Há quanto tempo estuda seu instrumento principal?**

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 ano
- c) Entre 1 a 2 anos
- d) Mais de 2 anos

### **6) Qual o seu nível técnico neste instrumento?**

- a) Iniciante
- b) Intermediário
- c) Avançado

**7) Quantas horas por semana estuda o instrumento?**

- a) Raramente estuda
- b) Menos de 1 hora
- b) 1 hora
- c) 2 horas
- d) Mais de duas horas

**8) Toca ou já tocou profissionalmente?**

- a) Constantemente;
- b) De vez em quando;
- c) Raramente;
- d) Nunca.

**9) Segue algum método específico para o estudo desse instrumento?**  

---

**10) Já cantou ou canta profissionalmente?**

- a) Sim, há mais de 5 anos;
- b) Sim, há menos de 5 anos;
- c) Nunca.

**11) Gêneros musicais que gosta e houve com certa frequência (pode marcar mais de um):**

- a) MPB
- b) Jazz
- c) Rock
- d) Samba
- e) Axé
- f) Pagode
- g) Gospel
- h) Clássico
- i) Blues
- j) Música de cinema
- k) Música para relaxamento
- l) World Music
- m) Outros (escrever): \_\_\_\_\_



**APÊNDICE B** – Questionário para pesquisar a incidência do estado de fluxo

Durante o momento de tocar ou cantar PROFISSIONALMENTE, em relação à sua sensação, você geralmente vivencia:

**1. Perder a noção do tempo**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**2. Sensação de bem estar**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**3. Alegria**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**4. Prazer momentâneo**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**5. Vontade de continuar tocando no momento**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**6. Vontade de superar desafios**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**7. Satisfação com o resultado**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**8. Sentimento de que sua prática se torna melhor**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**9. Se desligar de situações exteriores**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**10. Vontade de tocar/cantar cada vez mais**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Durante o momento de tocar ou cantar QUANDO ESTÁ ESTUDANDO, em relação à sua sensação, você geralmente vivencia:

**1. Perder a noção do tempo**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**2. Sensação de bem-estar**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**3. Alegria**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**4. Prazer momentâneo**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**5. Vontade de continuar tocando no momento**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**6. Vontade de superar desafios**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**7. Satisfação com o resultado**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**8. Sentimento de que sua prática se torna melhor**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**9. Se desligar de situações exteriores**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**10. Vontade de tocar/cantar cada vez mais**

Sempre ( ) Quase sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

**APÊNDICE C** – Questionário para conhecer a perspectiva dos alunos em relação à disciplina e a aplicação da improvisação

- 1) Qual tipo de música lhe gera interesse para improvisar?
- 2) O estudo da improvisação deve ser estruturado e ensinado de forma mais específica no Curso de Licenciatura em Música?
- 3) Quais disciplinas, na sua opinião, podem se beneficiar com a improvisação?
- 4) O que você aprendeu de novo nesta disciplina que pode lhe auxiliar no processo de improvisação?
- 5) Como vê a sistematização da improvisação nesta disciplina com o conteúdo das aulas sendo disponibilizado, ao final, como método de estudo?
- 6) Você pretende utilizar a improvisação nas suas aulas quando for professor na área de Educação Musical?
- 7) Se for utilizar a improvisação em suas aulas, como a utilizaria?

**APÊNDICE D – Termo de Autorização para a pesquisa****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, autorizo o professor Hermilo Pinheiro Santana a utilizar as informações recolhidas em questionário durante a disciplina Tópicos Especiais II. As informações serão utilizadas para pesquisa do Doutorado em Educação Musical na UFBA e meu nome não será mencionado.

\_\_\_\_\_  
Feira de Santana

\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

**APÊNDICE E – Termo de Autorização para captação e uso de imagem****TERMO DE AUTORIZAÇÃO  
PARA CAPTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) da carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, autorizo, de forma expressa, a captação e utilização de imagem (foto), sem qualquer ônus, bem como a divulgação da mesma, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – Campus do Canela, Escola de Música, Rua Basílio da Gama, S/N, Salvador/BA-Brasil, na finalidade de documentar as atividades realizadas na Pesquisa de Doutorado do Professor Hermilo Pinheiro Santana no ano de 2015 na Universidade Estadual de Feira de Santana. O uso da imagem é exclusivo na versão final da Tese de Doutorado do referido professor. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título que seja sobre direitos à imagem, conexos ou a qualquer outro.

Salvador- BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável.

**ANEXO** – Método de Improvisação em Música Popular

# **MÉTODO DE IMPROVISACÃO EM MÚSICA POPULAR**

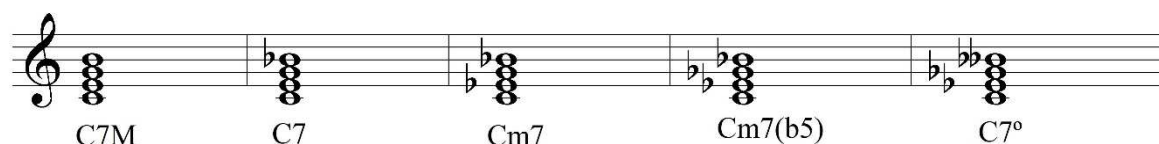
**HERMILO PINHEIRO SANTANA**

Método desenvolvido na ministração da disciplina Tópicos Especiais de Estudo em Música na UEFS, entre 2014 e 2017.

## Acordes básicos

Há cinco acordes que são amplamente utilizados no contexto do Jazz e da improvisação. Estes acordes são 5 tétrades: 1) Acorde maior com sétima maior; 2) Dominante com sétima; 3) Acorde menor com sétima menor; 4) Acorde meio-diminuto; 5) Tétrade diminuta.

Acordes básicos

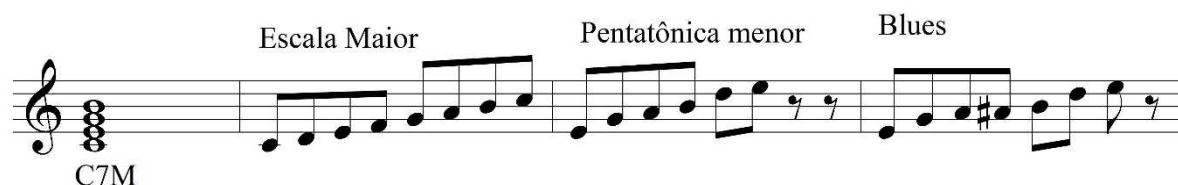


Fonte: O autor.

## Escalas de acorde

A partir do conhecimento dos acordes básicos, devemos saber quais escalas podem ser aplicadas nestes acordes para o estudo da improvisação. Há várias opções de escalas e o conhecimento destas escalas é a base da sistematização da improvisação. O objetivo aqui não é esgotar as possibilidades, mas passar para o aluno o conhecimento básico inicial.

Acorde maior com sétima maior



Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde de C7M, podemos utilizar a escala de Dó maior, a escala pentatônica menor de Mi e a escala de Blues em Mi. A técnica de construir uma escala pentatônica menor e uma escala de Blues a partir da terça do acorde maior com sétima maior foi amplamente discutida em sala de aula.

Várias composições de Tom Jobim estão em modo maior e começam com um acorde maior com sétima maior e escolher montar estas escalas na terça da tônica é uma excelente escolha para improvisar.

No três *songbooks* de Tom Jobim, editados por Almir Chediak, 42% das músicas estão em modo maior e começam com um acorde maior com sétima maior, são elas (as mais conhecidas estão em negrito): *A felicidade*, *As praias desertas*, *Aula de matemática*, *Eu não existo sem você*, *Caminhos cruzados*, *Demais*, *É preciso dizer adeus*, *Esquecendo você*, *Eu preciso de você*, *Janelas abertas*, *Outra vez*, *Só em teus braços*, *Só tinha de ser com você*, *Solidão*, *Só saudade*, *Bebel*, ***Eu sei que vou te amar***, *Discussão*, *O que é que vai ser de mim*, *Se é por falta de adeus*, ***Surfboard***, *Triste*, ***Anos Dourados***, ***Wave***, *Isto eu não faço não*, *Andam dizendo*, *Correnteza*, ***Desafinado***, *Dindi*, *Espelho das águas*, *Esperança perdida*, ***Este teu olhar***, *Estrada branca*, ***Fotografia***, ***Garota de Ipanema***, *Maria é dia*, *Meditação*, *Olha pro céu*, *Por causa de você*, *Sabiá*, ***Samba do avião***, *Vivo sonhando*.

#### Dominante com sétima

The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb). The first measure contains a C7 chord (F, C, G, Bb). Above the staff, three scales are demonstrated: 1. 'Modo Mixolídio' (Mixolydian mode) with notes C, D, E, F, G, A, Bb. 2. 'Pentatônica alterada' (Altered pentatonic) with notes C, D, Eb, F, G. 3. 'Octatônica' (Octatonic scale) with notes C, D, Eb, F, F#, G, Ab.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde C7, podemos utilizar o Modo Mixolídio, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica. Uma escala pentatônica alterada é uma escala pentatônica menor ou maior que teve uma ou mais notas alteradas cromaticamente. Neste caso, a escala pentatônica menor de Mi teve a sua quarta nota alterada (Si para Sib).

#### Acorde menor com sétima menor

The image shows a musical staff in treble clef with a key signature of two flats (Bb, Eb). The first measure contains a Cm7 chord (F, C, Eb, G). Above the staff, three scales are demonstrated: 1. 'Modo Dórico' (Dorian mode) with notes C, D, Eb, F, G, Ab. 2. 'Pentatônica menor' (Minor pentatonic) with notes C, D, Eb, F, G. 3. 'Blues' (Blues scale) with notes C, D, Eb, F, F#, G.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde Cm7, podemos utilizar o Modo Dórico, a escala pentatônica menor de Dó e a escala de Blues em Dó.



### Acorde meio-diminuto

The image shows a musical staff in C minor with a Cm7(b5) chord. Above the staff, three scales are demonstrated: 'Modo Lócrio' (C-B-A-G-F-E), 'Pentatônica alterada' (C-B-A-G-F), and 'Octatônica' (C-B-A-G-F-G#-A). The chord is labeled 'Cm7(b5)' below the staff.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde Cm7(b5), podemos utilizar o Modo Lócrio, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica.

### Tétrade diminuta

The image shows a musical staff in C minor with a C7° chord. Above the staff, three scales are demonstrated: 'Escala do 7º Modo da Menor Harmônica' (C-B-A-G-F-E), 'Pentatônica alterada' (C-B-A-G-F), and 'Octatônica' (C-B-A-G-F-G#-A). The chord is labeled 'C7°' below the staff.

Fonte: O autor.

No exemplo acima, sobre o acorde C7°, podemos utilizar a Escala do 7º Modo da Menor Harmônica, a escala pentatônica alterada e a escala octatônica.

A Escala do 7º Modo da Menor Harmônica é criada a partir do sétimo grau da escala Menor Harmônica. Exemplo: em Dó menor, as notas seriam: Si, Dó, Ré, Mib, Fá, Sol, Láb, Si. O exemplo acima começou com a nota Dó.

### Exercícios com a escala pentatônica e a escala de Blues

O estudo prático da improvisação começa com exercícios utilizando a escala pentatônica menor e a escala de Blues, que são escalas que estão inter-relacionadas. Estes exercícios devem ser praticados inicialmente de forma lenta e depois ir, progressivamente, acelerando. Devem ser feitos em todos os tons.

### Exercício 1 com a escala pentatônica e a escala de Blues

Pentatônica menor

4 Escala de Blues

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

### Exercício 2 com a escala pentatônica e a escala de Blues

Pentatônica menor

4 Escala de Blues

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

### A progressão ii7 V7

A progressão ii7 V7 é uma das mais importantes para o estudo da improvisação. Seguem, abaixo, exercícios para serem realizados com a progressão ii7 V7. A escala utilizada é a escala de Blues. O estudo deve ser iniciado com andamento lento e, com a prática, chegar a um andamento moderado.

### Exercício 3 – progressão ii7 V7

Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

### Exercício 4 – progressão ii7 V7



Fonte: O autor, baseado em Curia (1990).

Segundo Curia (1990),

A maioria das composições populares e de Jazz são e foram compostas tendo como base a progressão II-V e II-V-I. Muito do sucesso de um improvisador se baseia em sua habilidade de lidar com essas progressões. A maioria dos grandes músicos domina e improvisa livremente sobre as mesmas em todas as tonalidades. (CURIA, 1990, p. 26)

### Escalas simétricas

Há três escalas simétricas amplamente utilizadas no contexto da improvisação no Jazz, são elas: Escala Octatônica (também conhecida como escala diminuta), Escala Aumentada e Escala de Tons Inteiros. São chamadas de simétricas por causa da sua estrutura intervalar, que envolvem a repetição ou alternância de um ou mais intervalos.

O compositor francês Olivier Messiaen (1908-1992) publicou, em 1944, o livro *La technique de mon langage musical* (A técnica da minha linguagem musical). Neste livro ele aborda as escalas simétricas com o nome *Modos de Transposição Limitada*. Existem outras escalas simétricas que não serão abordadas aqui porque não têm utilização ampla no contexto da improvisação no Jazz e na música popular.

A Escala Octatônica, que é feita com base na alternância de Semitom-Tom ou Tom-Semitom, tem três modos de transposição:

Modos da Escala Octatônica



Fonte: O autor, baseado em Messiaen (1944).

Foram abordadas aplicações da Escala Octatônica no item *Acordes básicos*.

A Escala de Tons Inteiros, feita com o intervalo de 1 Tom entre as notas, tem dois modos de transposição:

#### Modos da Escala de Tons Inteiros



Fonte: O autor.

A escala de Tons Inteiros deve ser aplicada, preferencialmente, sobre Dominantes alterados, assunto que será mostrado no tópico a seguir.

A Escala Aumentada, feita com a alternância de terça menor e semitom ou semitom e terça menor, tem quatro modos de transposição:

#### Modos da Escala Aumentada



Fonte: O autor.

A Escala Aumentada pode ser utilizada sobre acorde menor com sétima maior Cm7M ou acorde maior com sétima maior e quinta aumentada C7M(#5).

#### **Dominantes alterados — V7(b5), V7(#5), V7(#9), V7(b9)**

Dominantes alterados são acordes de dominante que tiveram a sua quinta alterada cromaticamente, podendo ser com quinta aumentada V7(#5) ou quinta diminuta V7(b5). Também podem ocorrer alterações na nona, no caso de dominantes com nona. Nona aumentada V7(#9) e nona menor V7(b9).

A improvisação sobre os Dominantes alterados com as quintas alteradas, V7(#5) e V7(b5), é feita com a escala de Tons Inteiros.

Exemplo de uso da Escala de Tons Inteiros — V7(#5) e V7(b5)

V7(#5)      V7(#5)      V7(b5)      V7(b5)

Fonte: O autor.

A improvisação sobre os Dominantes alterados com as nonas alteradas, V7(#9) e V7(b9), é feita com a Escala Octatônica.

Exemplo de uso da Escala Octatônica — V7(#9) e V7(b9)

V7(b9)      V7(b9)      V7(#9)      V7(#9)

Fonte: O autor.

## Substituição de Acordes

A substituição de acordes é um importante conhecimento para o estudo da improvisação. Uma melodia simples pode ser re-harmonizada e utilizada para a improvisação.

No campo harmônico da escala maior, o primeiro grau pode ser substituído pelo terceiro. Exemplo: I7M pode ser substituído pelo iii7 (C7M → Em7).

O quarto grau pode ser substituído pelo sétimo grau bemolizado. Exemplo: IV7M pode ser substituído pelo bVII7 (F7M → Bb7).

O quarto grau também pode ser substituído pela cadência ii7 V7 que resolve como dominante secundário do quinto grau. Exemplo: IV7M pode ser substituído pelo ii7 V7 para resolver na dominante (F7M → Am7 D7 → G7).

O quinto grau pode ser substituído pelo substituto da dominante. Exemplo: V7 pode ser substituído pelo subV7 (G7 → Db7).

Veremos, a seguir, a substituição de acordes de uma melodia muito conhecida.

## Parabéns para você

Fonte: O autor, baseado em: <https://www.youtube.com/watch?v=8cNRZYxSXVk>.

Agora veremos a re-harmonização desta melodia. Os acordes foram substituídos e não houve rigidez na substituição. O princípio de utilizar acordes com notas em comum com o acorde original é o principal critério. Foram utilizados acordes quartais.

## Re-harmonização de Parabéns para você

Fonte: O autor.

A cifra analítica que foi colocada embaixo da partitura não levou em conta as inversões dos acordes, pois na prática do Jazz e da improvisação os acordes são invertidos livremente para facilitar o encadeamento.

## Mapa de improvisação

O mapa de improvisação é uma análise harmônica e melódica da música para facilitar a improvisação. Cada compasso é representado por uma coluna da tabela. Em cada coluna haverá: 1) A harmonia; 2) A primeira nota de cada compasso; 3) Uma escala que pode ser usada para improvisar.

Manter a primeira nota da melodia em cada compasso cria uma estabilidade na improvisação. Por causa do espaço limitado, criamos uma codificação para a terceira linha que indica a escala a ser usada. No exemplo abaixo A-Blues significa: escala de Blues começando com a nota Lá.

A seguir estão os primeiros oito compassos de *Garota de Ipanema*.

Tabela 3 Mapa de Improvisação de Garota de Ipanema

F7M	∕	G7(13)	∕	Gm7	Gb7(#11)	Am7 Ab7	Db7M(9) Gb7(#11)
G	G	G	G	F	E	C	-
A-Blues							

Fonte: O autor.

No exemplo acima, que deve ser usado com um aluno iniciante em improvisação, ele vai improvisar utilizando, nos oito compassos a escala de Blues em Lá. Em cada compasso deverá iniciar com a nota indicada na linha dois. Vejamos como ficaria esta improvisação (simulação):

Figura 24 Simulação de Improvisação em Garota de Ipanema

Fonte: O autor.

Nos compassos de 1 a 4 foi utilizada, no início de cada compasso, a nota Sol; no início do compasso 5, a nota Fá; no início do compasso 6, a nota Mi; no início do compasso 7, a nota Dó; pois estas são indicações do Mapa de Improvisação.

Outros códigos que podem ser usados para criar mapas de improvisação são:

A-PM: Pentatônica menor iniciando com a nota Lá.

AM: Escala de Lá maior.

Am: Escala de Lá menor natural.

Am-h: Lá menor harmônico.

Am-m: Lá menor melódico.

A-D: Escala de Lá Dórico.

A-F: Escala de Lá Frígio.

A-L: Escala de Lá Lídio.

A-Mix: Escala de Lá Mixolídio.

A-Loc: Escala de Lá Lócrio.

A-Oct: Escala Octatônica começando em Lá.

A-TI: Escala de Tons Inteiros começando em Lá.

A-Aum: Escala Aumentada começando em Lá.

### Tabela de Acordes para usar com as três Escalas Octatônicas

Modo 1	Modo 2	Modo 3
C, Db, Eb, E, F#, G, A, Bb	C, D, Eb, F, F#, G#, A, B	C#, D, E, F, G, Ab, Bb, B
C7, Eb7, F#7, A7	D7, F7, Ab7, B7	C#7, E7, G7, Bb7
Cm7, Ebm7, F#m7, Am7	Dm7, Fm7, Abm7, Bm7	C#m7, Em7, Gm7, Bbm7
C7°, Eb7°, F#7°, A7°	D7°, F7°, Ab7°, B7°	C#7°, E7°, G7°, Bb7°

### Exercícios com a Escala Octatônica, Tons Inteiros e Aumentada

Octatônica  
Modo 1

Octatônica  
Modo 2



Octatônica  
Modo 3

Tons Inteiros

Escala Aumentada

### Considerações adicionais

A aula de improvisação deve sempre ter uma parte teórica e uma parte prática. Na parte teórica, além de aprender como funciona a improvisação é fundamental exibir vídeos de bons improvisadores.

Se a música escolhida for, por exemplo, *Garota de Ipanema*, o professor poderá seguir a seguinte estrutura:

- 8) Exibir dois vídeos diferentes com bons músicos improvisando em *Garota de Ipanema*;
- 9) Fazer comentários sobre as técnicas e critérios utilizados por esses improvisadores.
- 10) Improvisar os oito primeiros compassos e explicar aos alunos os procedimentos que está fazendo.
- 11) Definir os critérios da improvisação: quais escalas serão utilizadas.
- 12) Pedir aos alunos para fazerem aquecimento na escala ou escalas a serem utilizadas na improvisação.

- 13) Convidar os alunos para improvisar. É importante que parte da turma faça a base enquanto um aluno está improvisando. E que haja uma circularidade. Ou seja, todos devem ter a oportunidade de improvisar.
- 14) O professor deve estar sempre incentivando os alunos e criando um ambiente leve e descontraído.