

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**DEPARTAMENTO DE MÚSICA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

**DENISE MARIA BEZERRA**

**AÇÃO PIANÍSTICA E ESTADOS DE CONSCIÊNCIA:  
uma abordagem integrativa transpessoal**

**FLORIANÓPOLIS, SC**  
**2016**

B5 Bezerra, Denise Maria  
74 Ação pianística e estados de consciência: uma  
abordagem integrativa transpessoal / Denise Maria  
Bezerra. - 2016.  
81 p. il.; 29 cm

Orientadora: Maria Bernardete Castelan Póvoas  
Bibliografia: p. 77-81  
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Música, Florianópolis, 2016.

1. Psicologia transpessoal. 2. Autoconsciência. 3.  
Piano - Instrução e estudo. I. Póvoas, Maria  
Bernardete Castelan. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música.  
III. Título.

CDD: 150.19 - 20.ed.

**DENISE MARIA BEZERRA**

**AÇÃO PIANÍSTICA E ESTADOS DE CONSCIÊNCIA:  
UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado em Música – Subárea Práticas Interpretativas (Piano) Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, sob a orientação da Professora Dra. M<sup>a</sup> Bernardete Castelan Póvoas

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2016**



**DENISE MARIA BEZERRA**

**AÇÃO PIANÍSTICA E ESTADOS DE CONSCIÊNCIA:  
UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA TRANSPESSOAL**

Dissertação apresentada no Curso de Mestrado em Música – Subárea Práticas Interpretativas (Piano) Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

**Banca Examinadora:**

Orientadora: Professora Dra. M<sup>a</sup> Bernardete Castelan Póvoas – UDESC

Membro: Prof<sup>o</sup> Dr. Luís Cláudio Barros – UDESC

Membro: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosane Araújo – UFPR

Membro: Prof<sup>a</sup> Dra Vera Peceguini Saldanha – ALUBRAT, Campinas - SP

**Florianópolis, 22/03/2016**



Dedico este trabalho aos meus pais Evaldo e Marlene (*in memoriam*),  
às minhas filhas Nathalia e Catharina e ao meu amado esposo, Geraldo.

Dedico especialmente aos meus Mestres.



## AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Professora Dr<sup>a</sup> Maria Bernardete Castelan Póvoas, por aceitar a pesquisa interdisciplinar de Práticas Interpretativas com a área de Psicologia Transpessoal.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Lucas Silvano, Camila Werling, Raísa Silveira, Helena Vasconcelos, Maris Egg, Yuri Bär e Safi, pelos excelentes cafés compartilhados.

Ao coordenador do PPGMUS, Professor Sérgio Figueiredo, pelos preciosos conselhos.

Aos professores do PPGMUS, Luiz Henrique Fiaminghi e Guilherme Barros por suas muito inspiradoras aulas de Retórica e Filosofia.

À Professora e amiga Regina Fink, pelas dicas valiosas.

À CAPES, que me concedeu a bolsa de estudos.

À minha filha Nathalia, por me acolher amorosamente em sua casa durante todo o período de aulas. Ao André, pela disponibilidade e ajuda incondicional. À minha filha Catharina, por me liberar de certas responsabilidades para que eu pudesse realizar esse curso.

Ao meu esposo amado, Geraldo, sustentáculo de todas as angústias e companheiro implacável, apoio imprescindível para a conclusão desse trabalho.

Aos meus pais, primeiros e maiores apoiadores, que sempre incentivaram todos os meus projetos, sem exceção. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, que compreenderam minhas frequentes ausências aos encontros familiares.

Aos meus alunos, pacientes, terapeutas, colegas de profissão da Música, da Psicologia, da Psicopedagogia, fonte inesgotável de aprendizado, inspiração e amizade.

Aos meus Mestres, que orientaram meu espírito até aqui.

A Deus, para quem devolvo os dons recebidos em forma de trabalho.



“O Tao não age.  
E por esse não-agir, tudo é agido.”

**Lao-Tsé, TAO TE CHING**



## RESUMO

O presente estudo investiga a autoconsciência do pianista em relação aos estados mentais diferenciados que podem ocorrer durante a prática instrumental, tais como o “estado de platô/fluxo” e “experiência culminante”, e consiste numa pesquisa da área de Práticas Interpretativas. O trabalho possui caráter interdisciplinar e apoia-se no referencial teórico da Psicologia e suas ramificações: Psicologia Cognitiva, Psicologia da Música e Psicologia Transpessoal, além da Prática Pianística. O objetivo deste trabalho foi identificar os estados mentais diferenciados que podem ocorrer durante a prática pianística em uma perspectiva psicológica e analisar a possível otimização no desempenho em função da autoconsciência com relação a esses estados mentais. Os dados foram obtidos a partir do material produzido em sessões de prática pianística da autora deste trabalho e analisados com base na interação do construto da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) com a Prática Pianística. A conexão com a Psicologia Transpessoal estabelece-se para que se possa compreender o que é o fenômeno da experiência de platô/fluxo (*plateau/flow*) e experiência culminante (*peak experience*) na prática pianística, uma vez que esta abordagem tem como objeto de estudo os estados alterados de consciência. Com o presente estudo, verificou-se o processo de expansão de consciência durante a prática pianística, através do qual não só é possível acessar informações oriundas do supraconsciente que otimizem o desempenho na prática pianística, como são revelados aspectos transcendentais relacionados a esta prática e a outras dimensões do psiquismo do pianista. Desta forma, as perspectivas relacionadas à investigação artística são ampliadas, em busca de uma excelência na prática pianística, bem como no desenvolvimento do ser humano.

**Palavras-chave:** Piano. Autoconsciência. Experiência de platô/fluxo. Experiência culminante. Transpessoal.



## ABSTRACT

This research investigates the pianist's self-consciousness based on different mental states that can appear during the instrumental practice, such as the "Plateau state/flow" and "peak experience", and consists of an investigation of the Interpretive Practices area. The analysis is interdisciplinary and their ideas are supporting in the Theory of Psychology and a few of their ramifications: Cognitive Psychology, Psychology of Music and Transpersonal Psychology, also to Piano Practices. The objective of this study was to identify the different mental states that can occur during piano practice in a psychological perspective and analyze the possible optimization performance on the basis of self-consciousness based on these same mental states. Data were obtained from the material produced in piano practice sessions the author of this work and analyzed based on the construct of the interaction of Transpersonal Integrative Approach with piano practice. The connection to the Transpersonal Psychology is established so that we can understand what is the phenomenon of plateau/flow experience and peak-experience on piano practice, since this approach is the subject of study altered states of consciousness. With this study, the process of expansion of consciousness during piano practice, through which not only possible access coming from the superconscious information to optimize performance in piano practice, as revealed transcendental aspects related to this practice and other pianist psychic dimensions. Thus, the prospects related to artistic research are extended, in search of excellence in piano practice, and the development of human beings.

**Keywords:** Piano. Self-consciousness. Plateau/flow experience. Peak-experience. Transpersonal Psychology.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adaptação da pirâmide com a hierarquia das necessidades (MASLOW) para o pianista .....	16
Figura 2 – Gráfico de desafio e habilidades de Mihalyi Csikszentmihalyi .....	27
Figura 3 – Cartografia da consciência segundo Roberto Assagioli .....	30
Figura 4 - Eixo experiencial e eixo evolutivo .....	37
Figura 5 – Excerto da Balada nº 1, de F. Chopin .....	45
Figura 6 – Variação IV, de Variações sobre um Tema de Corelli op. 42, de S. Rachmaninoff .....	50
Figura 7 - Ciclos de Movimento - Linha de Orientação da Trajetória. Variação XVI (comp. [1], [2]), Variações Sobre um Tema de Corelli Opus 42, de S. Rachmaninoff.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estados de consciência .....	31
Quadro 2 - Situações de contra fluxo .....	63
Quadro 3 – Categorias e metacognição .....	68
Quadro 4 - Categorias e valores S .....	70



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>04</b>
<b>2.1</b>	<b>Ação Pianística e Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT).....</b>	<b>04</b>
<b>3</b>	<b>AÇÃO PIANÍSTICA E AUTOCONSCIÊNCIA .....</b>	<b>07</b>
<b>3.1</b>	<b>Ação pianística .....</b>	<b>07</b>
<b>3.2</b>	<b>Autoconsciência.....</b>	<b>08</b>
<b>3.3</b>	<b>Metacognição .....</b>	<b>09</b>
<b>3.4</b>	<b>Estratégias metacognitivas .....</b>	<b>10</b>
<b>3.5</b>	<b>Motivação .....</b>	<b>11</b>
<b>3.6</b>	<b>Motivação na aprendizagem de música .....</b>	<b>11</b>
<b>3.7</b>	<b>Maslow e a Teoria da Motivação e do Desenvolvimento Humano .....</b>	<b>14</b>
<b>3.8</b>	<b>Autorrealização e transcendência .....</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>ESTADOS DE CONSCIÊNCIA .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1</b>	<b>A contribuição da Psicologia Transpessoal .....</b>	<b>21</b>
<b>4.2</b>	<b>Experiência culminante .....</b>	<b>22</b>
<b>4.3</b>	<b>O estado de platô/fluxo .....</b>	<b>24</b>
<b>4.4</b>	<b>Experiência culminante e experiência de platô/fluxo na prática pianística.....</b>	<b>26</b>
<b>4.5</b>	<b>Exemplos de expansão de consciência na prática artística .....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>AÇÃO PIANÍSTICA EM UMA DIDÁTICA TRANSPessoAL .....</b>	<b>36</b>
<b>5.1</b>	<b>Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) .....</b>	<b>36</b>
<b>5.2</b>	<b>As Sete Etapas do processo transpessoal na ação pianística .....</b>	<b>40</b>
<b>5.3</b>	<b>O contra fluxo .....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>65</b>
<b>6.1</b>	<b>Perspectiva metodológica .....</b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b>Experiência individual .....</b>	<b>66</b>
<b>6.3</b>	<b>Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>66</b>

<b>6.4</b>	<b>Categorização e análise dos dados .....</b>	<b>67</b>
<b>6.5</b>	<b>Resultados gerais .....</b>	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tocar piano no nível de expertise consiste em uma ação de alta complexidade. Entende-se que a multidimensionalidade de uma prática pianística eficiente é construída a partir de um conjunto de ações que envolvem o planejamento da execução, estratégias de estudo (BARROS, 2008, p. 4, 9), bem como a consciência das ações de motricidade e sistemáticas de desempenho (PÓVOAS, 1999; 2006; 2007; 2015). Além destes fatores, aspectos de ordem psicológica estão tecidos nesse sistema complexo. No presente trabalho propõe-se investigar alguns componentes da dimensão psicológica inerente ao processo de execução instrumental no piano em sua complexidade.

A ideia que deu origem a este trabalho emergiu de minha auto-observação ao longo de três décadas de estudo do piano, e o interesse em compreender o que psicologicamente ocorre comigo enquanto toco. Essa observação estendeu-se à minha prática como professora de piano e musicalização de adultos e crianças e levou-me à especialização e atuação nas áreas de Psicologia Transpessoal e Psicopedagogia Clínica, utilizando a música como recurso terapêutico. Consequentemente, a experiência nessas duas áreas motivou-me a realizar pesquisa interdisciplinar em prática pianística.

Ao longo de minha trajetória profissional e constante formação artística, constatei um padrão de dificuldade recorrente entre os alunos e em minha própria prática, relacionado à autoconsciência. Percebi que a ausência de um *feedback* claro quanto ao próprio desempenho acaba por tornar-se fonte de uma série de equívocos e situações mal resolvidas no cotidiano do pianista, o que pode levar a uma extrema dependência da opinião do professor bem como a uma fragilidade na construção da identidade deste pianista. Por esse motivo, justifica-se a pesquisa de uma temática que contribua para o desenvolvimento natural e eficaz de um ser integral, capacitado a compreender os aspectos cognitivos e metacognitivos inerentes à sua prática instrumental, além de considerar os aspectos transcendentais deste processo.

Nesta investigação, de abordagem qualitativa, interessa focalizar a prática interpretativa do piano em sua dimensão psicológica, abrangendo os estados mentais vivenciados em diferentes momentos do processo, para uma possível otimização no desempenho global do pianista. O objetivo principal desta investigação consiste em verificar o grau de autoconsciência do pianista em relação a estes estados de consciência. Desta forma, a observação destes estados diferenciados, que podem ocorrer durante a prática pianística, constitui-se em parte do objeto de estudo desta pesquisa; a verificação da capacidade do pianista para reconhecer e identificar tais estados complementa o objeto de estudo desta

investigação. Parte-se do pressuposto de que quanto maior o grau de autoconsciência do pianista em relação ao seu processo de aprender e de construir uma interpretação pianística, maiores são as chances de alcançar um alto grau de expertise. Dada a abrangência que alcança esta temática, optou-se por delimitar esta verificação com relação a dois estados mentais diferenciados: estado de platô/fluxo e experiência culminante.

Em contato com ideias do musicólogo Rubén Lopéz Cano (SIMPOM 2014, no Rio de Janeiro), senti a necessidade de participar como sujeito da pesquisa em um estudo de caso, observando a minha própria autoconsciência em relação aos estados mentais diferenciados. O autor apresenta uma perspectiva metodológica de investigação artística que se mostra adequada ao propósito que originou este trabalho. O caráter subjetivo da experiência com a música justifica esta modalidade de investigação artística, na qual o pesquisador-intérprete participa da pesquisa como sujeito (CANO, 2014, p.133). Por tratar-se de uma pesquisa em práticas interpretativas, percebi a importância de um envolvimento empírico pessoal, uma vez que o trabalho ganha uma nova dimensão quando realizado por um pesquisador pianista.

Este trabalho é apresentado em cinco partes. Por tratar-se de uma pesquisa de caráter interdisciplinar, objetivou-se fundamentar inicialmente os conceitos utilizados provenientes da Psicologia, para estabelecer uma conexão consistente com a área de Práticas Interpretativas.

A primeira parte do trabalho corresponde ao capítulo 2, e apresenta o referencial teórico dos pilares teóricos do trabalho, tais como Ação Pianística e Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT).

Na segunda parte encontra-se o Capítulo 3, onde são apresentados os conceitos que correspondem aos elementos fundamentais para o processamento cognitivo e aprendizagem, tais como a Metacognição, Motivação e Autoconsciência, sempre vinculados à Ação Pianística. Desta forma, a dimensão psicológica da prática pianística nos aspectos cognitivos e afetivos alcança a conceitualização maslowiana de Autorrealização e Transcendência, permitindo a conexão entre Prática Pianística e Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT).

Na terceira parte são abordados os Estados de Consciência (Capítulo 4), objeto de estudo da Abordagem Transpessoal e um dos conceitos fundamentais deste trabalho, aplicados à prática pianística.

No Capítulo 5 chega-se à quarta parte, que corresponde ao cerne deste trabalho. As sete etapas do processo transpessoal, oriundas da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) sistematizada pela psicóloga Vera Saldanha, são descritas na ação pianística, através de exemplos vivenciados pela autora desta pesquisa. Os aspectos psicológicos conceitualizados

nos capítulos anteriores permeiam todo o processo e são então observados graças ao enquadre oferecido pelo constructo da Psicologia Transpessoal.

Por fim, na última parte (Capítulo 6) atinge-se a integração dos capítulos anteriores, que culmina com a emergência dos Valores S<sup>1</sup> através da ocorrência dos estados mentais de platô/fluxo e experiência culminante durante a prática pianística. São apresentados dados empíricos obtidos durante a pesquisa, os quais foram categorizados, analisados e discutidos. Os resultados apontam para novas perspectivas na pesquisa em Práticas Interpretativas, considerando estados mentais e autoconsciência do pianista em sua prática, em busca de uma otimização no desempenho.

---

<sup>1</sup> Os Valores “S” são designados por Abraham Maslow como virtudes dos seres humanos que buscam a autorrealização: verdade; bondade; beleza; totalidade; transcendência de dicotomia; vivacidade; unicidade; perfeição; necessidade; inteireza; justiça; ordem; simplicidade; riqueza; tranquilidade; alegria e autossuficiência. O tema encontra-se apresentado no Capítulo 3.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo investiga a autoconsciência do pianista em relação aos estados mentais diferenciados que podem ocorrer na prática instrumental, tais como o “estado de platô/fluxo” e “experiência culminante”. Uma pesquisa sobre a dimensão psicológica na prática pianística possui caráter interdisciplinar e requer fundamentação teórica nas áreas da Psicologia e de Práticas Interpretativas. A pesquisa apoia-se no referencial teórico da Psicologia e suas ramificações: Psicologia Cognitiva, Psicologia da Música e Psicologia Transpessoal, e da Prática Pianística. A conexão com a Psicologia Transpessoal, que tem como objeto de estudo os estados alterados de consciência, estabelece-se para que se possa compreender o que é o fenômeno do estado de platô/fluxo e experiência culminante na prática pianística em uma dimensão psicológica. Para a aproximação entre a Prática Pianística e a Psicologia Transpessoal optou-se pelas abordagens de autoras que tratam da Ação Pianística (PÓVOAS, 1999; 2006; 2007; 2015) e da Abordagem Integrativa Transpessoal (SALDANHA, 2006; 2008).

### 2.1 Ação Pianística e Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT)

A ideia de correlacionar a prática pianística e os estados de consciência encontra seu viés na formulação do psicólogo americano Abraham Harold Maslow (1908-1970) para a criatividade. Para Maslow, um dos precursores da Psicologia Transpessoal, a criatividade pode ser definida em dois tipos: primária e secundária. Esta conceitualização contribuiu para a criação da Teoria da Motivação e Desenvolvimento Humano e a Hierarquia das Necessidades do Ser Humano. O autor entende que a criatividade primária é a fase da inspiração, do *insight* criativo, e que a segunda fase, a criatividade secundária, consiste na elaboração e desenvolvimento do material fornecido pela primeira fase. No enfoque da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), existe ainda um processo terciário (Capítulo 5).

A Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) foi sistematizada pela psicóloga brasileira Vera Saldanha a partir dos principais conceitos da Psicologia Transpessoal. A autora denominou a elaboração desse conhecimento em Psicologia como Abordagem Integrativa Transpessoal e sua forma de ensiná-la como Didática Transpessoal.

O referencial teórico proposto pela AIT corresponde aos objetivos desta pesquisa, cuja tarefa de capturar a experiência musical como evento científico requer um protocolo que contemple sua característica subjetiva, amplamente favorecida no enquadre da Didática

Transpessoal, originada a partir da Abordagem Integrativa Transpessoal. Saldanha elaborou um sistema que classifica em sete etapas um processo de desenvolvimento do ser. A partir deste modelo, faz-se uma análise de situações envolvidas na ação pianística (Capítulo 5).

Na ótica da Abordagem Integrativa Transpessoal admite-se a existência de uma “pulsão para a transcendência” no ser humano, conceito formulado por Vera Saldanha, com base nos estudos de Abraham Harold Maslow. Na prática pianística, esta pulsão mobiliza o pianista em busca de sua autorrealização, seja no estudo de uma peça curta, seja numa obra integral. Anterior à satisfação das necessidades básicas e metanecessidades no estudo do piano, reside uma pulsão, algo que alimenta a motivação para tocar.

Nessa perspectiva, a ação pianística consiste na interação entre as três etapas da criatividade, que ocorre de uma forma não linear e dinâmica, e sem a qual não é possível construir uma prática em nível de expertise e de desenvolvimento do ser, concomitantemente. Para estabelecer esta correlação, conceitualiza-se “ação pianística” à luz do modelo de Póvoas:

A ação pianística é entendida aqui como uma atitude criativa e interpretativa construída através do processamento das questões envolvidas na música, selecionando, coordenando e realizando tanto os elementos da construção musical quanto os movimentos que os realizam (PÓVOAS, 1999, p. 80).

Essa definição ampla do que vem a ser uma ação pianística favorece o diálogo com a área da Psicologia, uma vez que além da ênfase nos aspectos cinestésicos da ação pianística, destacam-se também os fatores psicológicos cognitivos e metacognitivos implícitos nesta ação. Um outro parâmetro apontado pela autora refere-se à capacidade de estar consciente através de um processo de reflexão, dimensão psicológica da ação pianística:

Acredita-se que a adoção sistemática dos procedimentos recém-apontados poderá possibilitar um maior desenvolvimento das capacidades perceptivas e de observação, conduzindo a ação pianística a um processo de reflexão mais apurado sobre a relação da técnica com os fenômenos e fatores que podem influenciar no percurso de movimentos pianísticos [...] com a perspectiva de que a utilização destes recursos ocorre não somente na valorização das questões estéticas e musicais mas, sobretudo, na consciente relação dessas questões com os fatores que interagem no processo de treinamento da ação pianística (idem, p. 82).

A autora aponta ainda a existência de fatores psicoemocionais relacionados ao envolvimento com o fazer artístico, como a motivação, o que permite a análise no âmbito dos estados de alterados de consciência abordados nesta pesquisa, apresentada no Capítulo 3.

A fundamentação teórica da área de Prática Pianística apoia-se em autores que discutem as estratégias de estudo e sistemáticas de ação pianística (BARROS, 2008;

PÓVOAS, 1999; 2006; 2007; 2015). Apesar do significativo aumento das pesquisas em Psicologia da Música e Práticas Interpretativas nos últimos 20 anos, Barros adverte sobre a necessidade de submeter a exame todo o processo que envolve a aplicação das estratégias de estudo do piano. Sugere inclusive que as pesquisas empíricas incluam especialistas pianistas para responder a questionamentos próprios desta área instrumental, com aplicações de cunho prático, o que proporcionaria uma visão mais integral do fenômeno estudado (BARROS, 2008, p. 247). Este viés investigativo justifica a realização de pesquisas que busquem elucidar de forma ampla os aspectos envolvidos: cognitivos, afetivos, intuitivos, motores e ambientais.

Na parte empírica do trabalho, a metodologia segue uma linha teórica com base em estudos de pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; GIL, 2009; GIBBS, 2009). A metodologia sugerida pelo musicólogo Rubén López Cano contribuiu para ampliar a perspectiva de *investigação artística*, o que me levou a participar como sujeito em um estudo de caso, conforme descrito na segunda parte do Capítulo 6.

### 3 AÇÃO PIANÍSTICA E AUTOCONSCIÊNCIA

#### 3.1 Ação Pianística

O conceito de ação pianística consiste na realização instrumental, na execução no instrumento de uma obra musical. Implica na construção de uma interpretação por parte do pianista, a partir dos códigos enunciados na partitura da obra em questão. Adota-se aqui uma ideia abrangente de ação pianística que envolve diferentes aspectos desse processo, tal qual propõe Póvoas:

Fatores de ordem psicoemocionais, cognitivointelectuais e físiconeuromusculares interagem no processo de construção da ação pianística. Os fatores físiconeuromusculares possibilitam a realização dos fatores cognitivointelectuais, os quais estão sujeitos à influência dos fatores psicoemocionais (*sic*). São consideradas como questões constituintes dos fatores psicoemocionais aquelas relacionadas ao desenvolvimento com o fazer artístico como, por exemplo, a motivação, o gosto pela atividade e sua prática além do ambiente de trabalho. A análise da qualidade e eficiência dos movimentos realizados e a avaliação da relação entre estes movimentos e os resultados da tarefa empreendida são estratégias apontadas como procedimentos motivadores e essenciais no processo ensino aprendizagem (PÓVOAS, 1999, p. 83).

A ação pianística é então entendida como uma ação de elevada complexidade, em função da natureza múltipla de competências envolvidas, na qual os aspectos físicos estão intrinsicamente relacionados aos aspectos cognitivos e dependem da influência dos aspectos psicoemocionais. Portanto, a motivação, o gosto pela prática e o tipo de ambiente de trabalho são fatores determinantes na ação pianística e estão diretamente relacionados às necessidades básicas do ser humano, postuladas por Abraham Harold Maslow, as quais serão abordadas na segunda parte deste Capítulo.

De acordo com Póvoas, a ação pianística envolve ainda a análise da qualidade e eficiência dos movimentos realizados pelo pianista, bem como a avaliação entre estes e os resultados da tarefa empreendida (*idem, ibidem*). Em termos psicológicos, a análise e a avaliação são entendidas como estratégias cognitivas e metacognitivas, derivadas da capacidade de autoconsciência. Portanto, *uma ação pianística plena implica, necessariamente, em uma ação autoconsciente no piano.*

### 3.2 Autoconsciência

Para que um pianista possa alcançar um grau de eficiência que possibilite um domínio sobre sua prática e, principalmente, um autocontrole em relação ao seu estudo, às suas próprias emoções, ao reconhecimento dos seus estados mentais e ao ambiente, é fundamental que desenvolva uma habilidade denominada “autoconsciência”. O desafio para o instrumentista reside em avaliar e discernir quais são as técnicas indicadas para aquele momento e de que forma devem ser aplicadas. Psicólogos acreditavam que *atenção* era o mesmo que *consciência*, mas atualmente, a Psicologia Cognitiva reconhece que o indivíduo pode executar uma atividade estando consciente, porém, sem estar com a atenção plena voltada para esta atividade. Nesse caso, o conceito de *atenção consciente* é mais completo e satisfaz os objetivos de: monitorar nossas interações com o ambiente; ligar nossas memórias aos nossos sentidos; controlar e planejar nossas ações futuras (STERNBERG, 2000, p. 78). Para o presente trabalho, o termo *atenção consciente* será entendido como autoconsciência. Tal habilidade serve como premissa básica para o emprego das habilidades metacognitivas: automonitoramento, autorregulação e autoavaliação.

Citamos como exemplo o caso de um pianista em formação, cursando o Bacharelado em piano e que vê seu desempenho reduzido em função de uma simples mudança do professor de instrumento. Suponhamos que este estudante mantivesse um vínculo de confiança e empatia com seu professor de piano, que precisou se afastar por um período de dois anos. Com a entrada de um novo professor, com o qual não estabeleceu um vínculo positivo, a capacidade de autorregulação (habilidade metacognitiva) do estudante ficou prejudicada. A mudança, que é um fator ambiental, desencadeou um processo de ordem emocional, levando à desmotivação e conseqüente queda no desempenho do aluno. Uma atitude autoconsciente auxilia o estudante quanto às suas tomadas de decisão em relação ao estudo, através do automonitoramento, autoavaliação e autorregulação. A esta capacidade autorregulatória podemos chamar *habilidade metacognitiva* ou *metacognição*.

A ação pianística pode ser analisada a partir da aplicação de uma estratégia cognitiva e metacognitiva para a otimização da execução instrumental, de acordo com o princípio postulado por Póvoas:

O princípio da relação e regulação impulso-movimento, mais do que um recurso técnico é um recurso estratégico de utilização do movimento, no sentido de explorar a organização espacial do movimento em sua trajetória, controlando a energia despendida e a velocidade do gesto sem perder de vista a associação do(s) movimento (s) com os eventos musicais e o resultado sonoro (PÓVOAS, 1999, p. 89).

Nessa perspectiva, a aquisição de habilidades motoras na ação pianística ocorre a partir de uma prática que demanda a constante autorregulação e automonitoramento. Para Póvoas,

Quando a ação planejada não alcança sua meta, esta pode estar sendo prejudicada por algum erro no planejamento do movimento, tendo o *feedback*, nesse caso a função de detectar quais aspectos estão influenciando nesse desempenho (PÓVOAS, 2007, p. 5).

Um dos componentes da ação autoconsciente na prática pianística é o *feedback* intrínseco, que colabora para a construção do conhecimento que o pianista realiza a partir daquilo que percebe enquanto resultado da sua prática, e além disso, a construção da própria autoimagem como pianista. Por esse motivo, não se pode restringir o conceito de metacognição nem aos processos cognitivos, (leitura, memorização, compreensão do texto musical), nem ao controle do movimento e aquisição de habilidades técnicas, uma vez que o fator “afetividade” se faz presente na aprendizagem.

Desta forma, o pianista monitora não só o grau de aprendizado em termos de cognição e técnicas do movimento, mas sua atitude e a maneira como lida com suas frustrações e sucessos. O’Neill e Mcpherson apontam que, em crianças, as crenças sobre as causas do sucesso e fracasso podem influenciar diversos comportamentos futuros: expectativas, autopercepções e outras respostas emocionais (O’NEILL & MCPHERSON, 2002, p. 36). Uma criança percebe de forma diferente a “habilidade” e o “esforço”, e aquela que percebe que obteve sucesso pelo esforço, apresenta um grau de autoestima mais elevado do que criança que acredita ter sido bem sucedida pela habilidade ou pela sorte (id., p. 37).

Portanto, a autoconsciência é um componente imprescindível para que o pianista tenha condições de desenvolver competências tais como autorregulação, automonitoramento, *feedback* intrínseco. A autoconsciência consiste numa habilidade metacognitiva que faz parte das Funções Executivas dos lobos frontais do cérebro e da qual derivam todos os outros processos cognitivos de autopercepção. Ou seja, *a ausência desta capacidade impossibilita qualquer processo metacognitivo.*

### 3.3 Metacognição

O construto da Psicologia Cognitiva fornece elementos para subsidiar a análise das competências utilizadas na aprendizagem no que respeita à autoconsciência e seus subcomponentes (autopercepção, automonitoramento, autorregulação, autoavaliação), denominado *metacognição* (FLAVELL, J; MILLER, H. & MILLER, S. 1999). O conceito de

metacognição, à luz da Psicologia Cognitiva, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970 e teve como precursor o psicólogo americano John Flavell (PORTILHO, 2011, p. 106). É definida metacognição como “a compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo” (JOU. G.I. & SPERB, T.M. 2006, p. 178). Nas palavras de Flavell,

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A do que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato... (apud PORTILHO, 2011, p 106).

Desta forma, o instrumentista que não esteja autoconsciente é capaz de realizar ações cognitivas, mas não as ações *metacognitivas*; do contrário, quando autoconsciente, monitora não só o grau de aprendizado em termos de cognição e técnicas do movimento, mas sua atitude e a maneira como lida com suas frustrações e sucessos do seu fazer musical.

### 3.4 Estratégias metacognitivas

Uma estratégia metacognitiva vem a ser a aplicação prática das habilidades metacognitivas. No estudo do piano, por exemplo, ao realizar uma passagem com mãos separadas buscando otimizar o desempenho na execução de um trecho musical, o instrumentista utiliza uma estratégia cognitiva. Quando percebe que é o momento de juntar as duas mãos e de fazer escolhas a respeito da aplicação de diferentes procedimentos, está utilizando uma estratégia metacognitiva. Sendo assim, o aluno organiza mentalmente sua ação buscando um resultado específico, fazendo escolhas e selecionando alternativas, está empregando a capacidade de autorregulação que atua sobre o processamento cognitivo, bem como o automonitoramento e autoavaliação.

As *estratégias* metacognitivas consistem em ações autoconscientes que empregam as *habilidades* metacognitivas. Esta perspectiva pode ser adotada pelo professor de música tanto em aulas individuais quanto em grupo, quando lança mão de estratégias cognitivas para alcançar um determinado objetivo. Estas estratégias passam de cognitivas a metacognitivas no momento em que o aluno é convidado a realizar esta auto-observação e pensar sobre a sua atuação, tornando-se autônomo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem (HALLAM, 2001a; 2001b; 2006).

### 3.5 Motivação

O ato de tocar piano requer uma série de habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas com uma orientação adequada e dedicação. Tal empenho demanda um interesse e esforço por parte do pianista, que muitas vezes esmorece com as dificuldades inerentes ao universo musical ou com fatores externos relacionados com sua prática.

A motivação tem sido objeto de estudo de diversos autores da Psicologia da Música (LEHMANN, A.; SLOBODA, J. & WOODY, R., 2006; McPHERSON & O'NEILL, 2002; AUSTIN, J.; McPHERSON, G. & RENWICK, J., 2009; ARAÚJO & STOCCHERO, 2012) e é considerada como um componente fundamental para o ensino-aprendizagem musical eficiente (McPHERSON & O'NEILL, 2002, p. 39). Ocorre que alguns fatores que podem levar o instrumentista a criar convicções deturpadas a respeito da sua própria capacidade, levando-o à desmotivação no estudo de música. Tais fatores estão ligados a uma dificuldade em obter um *feedback* adequado da sua própria atuação no fazer musical, desenvolvendo uma autopercepção negativa que compromete sobremaneira o nível de motivação, prejudicando amplamente seu desempenho.

Uma vez que o pianista desenvolve a capacidade de estar autoconsciente em relação à sua prática, sustenta-se que o emprego de estratégias metacognitivas na ação pianística favorece a manutenção da motivação ao longo do processo de estudo e construção de uma interpretação pianística.

### 3.6 Motivação na aprendizagem de música

De acordo com Lehman, Sloboda & Woody (2007, p. 44) a motivação pode surgir de muitas fontes, categorizadas como intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca provém de uma atividade prazerosa em si mesma, o que leva as pessoas a repetirem a experiência musical. Para alcançar certo nível de habilidade é necessário empreender esforço e tempo, que podem demandar fatores extrínsecos, tais como o apoio de pais, colegas e amigos e validação pelo contexto social. Um dos parâmetros úteis para verificar o nível de motivação do grupo é oferecido pela Teoria do Fluxo (Capítulo 4), de autoria do psicólogo Mihalyi Csikszentmihalyi (1934 -) que aborda os aspectos relacionados à experiência vivida pelos indivíduos altamente motivados e conseqüentemente determinados na realização de suas atividades, cujo envolvimento é qualitativamente intenso e emocionante (ARAÚJO, 2008, p. 41).

O estado de fluxo deriva de uma situação motivacional positiva e pode ser caracterizado por um profundo envolvimento pessoal nas atividades de forma exclusiva, aplicada e prazerosa (idem, p. 42), e mais comum em atividades que tragam uma recompensa imediata, como jogos e brincadeiras. De acordo com Rosane Araújo, “o fazer musical possui todas as características necessárias à experiência de fluxo” (ARAÚJO, 2012, p. 12). Portanto, situações que favoreçam o estado de fluxo promovem a motivação intrínseca e colaboram para sustentar a motivação na aprendizagem.

A pesquisadora Rosane Araújo realizou um estudo utilizando cinco categorias relacionadas ao estado de fluxo – desafios X habilidades, objetivos claros, concentração, controle da situação e prazer/envolvimento – com um grupo de 12 crianças de oito e nove anos de idade, pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de ensino básico de Curitiba/PR, e que não oferecia aulas de música na grade curricular. Durante cinco aulas, com duração de 50 minutos cada, 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 (id., p. 14). Os resultados da pesquisa confirmaram a ocorrência do estado de platô/fluxo no grupo num nível médio a alto.

Constatou-se que as duplas que não conseguiram um bom desempenho rítmico musical caracterizavam-se por comportamentos agitados ou dispersos, sem a ocorrência de troca de olhares entre os pares, dirigindo o olhar muitas vezes para a professora ou para outros colegas da turma, demonstrando não dominar a situação. Entretanto, a maioria dos alunos demonstrou sentir prazer e envolveram-se na atividade, pedindo por repetição ao término desta, independentemente da qualidade da execução. Embora não tenha sido um objetivo avaliar o desempenho musical dos alunos, acredita-se que estes resultados podem refletir o estado emocional e mental dos indivíduos, auxiliando na percepção do clima motivacional do grupo (id., p. 24).

Apesar de concordarmos com a importância de identificar a ocorrência destes estados motivacionais positivos e amplamente desejáveis nas situações de aprendizagem, importa observar também os fatores que levam à *desmotivação*. Um destes fatores, referendados por pesquisadores em psicologia da música, consiste na maneira como o estudante de música elabora o seu autoconceito em relação às suas habilidades musicais, desde a infância. Tal qual propõe Gary Mcpherson, a percepção da criança sobre suas próprias habilidades tem grande impacto em sua motivação para aprender. Aprendiz que percebe a si mesmos como altamente competentes engajam-se com mais facilidade às tarefas, utilizam as competências e estratégias que possuem e persistem quando surgem as dificuldades, alcançando sucesso nos objetivos. As crenças da criança em relação à sua habilidade musical afetam consideravelmente o nível de motivação para a aprendizagem; crianças pequenas que se

atrasam no aprendizado musical e desenvolvem crenças negativas a respeito de suas habilidades, podem reconsiderar suas aspirações com a música por se sentirem desmotivadas (AUSTIN, J.; McPHERSON, G. & RENWICK, J., 2006, p. 220). Um outro fator de extrema importância relacionado à desmotivação na aprendizagem musical, tanto em crianças como em adultos, é a atuação inadequada do professor, assunto que será aprofundado no tópico 5.3, no Capítulo 5.

Existem ainda aquelas crianças mais jovens que podem apresentar um autoconceito inflado, e necessitam manter sentimentos que elevem sua autoestima adotando estratégias de comportamentos defensivos, tais como: escolher tarefas muito fáceis, resistência ao esforço, negação de responsabilidade quando ocorrem erros, descontinuidade na participação, questionamentos em relação aos temas apresentados, quando estes evidenciam sua baixa capacidade em realizar a tarefa. De acordo com Mcpherson, estudantes que optam por tais estratégias inevitavelmente terminam alcançando resultados inferiores, diferentemente do que poderiam obter, correndo o risco de generalizar estes comportamentos para outras situações da sua vida escolar (idem, p. 231). Entretanto, essa conduta pode modificar-se com o passar do tempo, uma vez que crianças de cinco e seis anos geralmente tendem a supervalorizar suas capacidades e seu rendimento, enquanto que as crianças de nove e onze anos são mais realistas (MATEOS, *apud* PORTILHO, 2011).

Importa destacar que os comportamentos supracitados referentes à criança podem ser observados em pianistas jovens e adultos, configurando uma atitude imatura em relação à prática pianística. Tais comportamentos - crenças negativas a respeito das próprias habilidades, autoconceito inflado, comportamentos defensivos, tais como: escolher tarefas muito fáceis, resistência ao esforço, negação de responsabilidade quando ocorrem erros, descontinuidade na participação, questionamentos em relação aos temas apresentados – levam a um distanciamento do que Maslow denominou Valores “S”, necessários ao processo de autorrealização do ser humano, reforçando a carência de algumas necessidades básicas ao invés de satisfazê-las. Nessa perspectiva, um pianista que não aprimora a capacidade de autoconsciência, vinculada a uma atitude de humildade e aceitação das próprias limitações, dificilmente alcança a autorrealização.

Por esse motivo, é de particular interesse neste trabalho discutir os aspectos relacionados à autoconsciência, sobretudo quanto aos valores do ser, denominados por Maslow como Valores do Ser ou Valores “S”<sup>2</sup>. Em outras palavras, um pianista pode estar

---

<sup>2</sup> Valores do Ser: Verdade; bondade; beleza; totalidade; transcendência de dicotomia; vivacidade; unicidade; perfeição; necessidade; inteireza; justiça; ordem; simplicidade; riqueza; tranquilidade; alegria e autossuficiência.

profundamente envolvido numa experiência de intenso prazer na sua prática, mas imbuído de motivações nefastas, voltadas à vaidade, arrogância, competitividade, narcisismo, egoísmo, exibicionismo, dentre outras. Maslow designa tais motivações como oriundas de carências básicas, que impedem o desenvolvimento integral do ser humano como indivíduo autorrealizado, conforme referenciado no tópico a seguir.

### **3.7 Maslow e a Teoria da Motivação e do Desenvolvimento Humano**

A motivação, na ótica de Abraham Maslow, ganha uma dimensão abrangente. Para este autor, que criou a “Teoria da Motivação e do Desenvolvimento Humano”, existem as necessidades básicas do ser humano, das quais se originam as motivações. Estas necessidades básicas denominadas “instintoides” devem ser satisfeitas para que o indivíduo possa desenvolver-se e atingir a autorrealização. Nas palavras de Maslow:

“Me parece que haja provas suficientes de que as necessidades básicas dos seres humanos são poucas. Necessitam sentir-se seguros e protegidos quando são jovens. Em segundo lugar, necessitam de um sentimento de pertencimento, algum tipo de família, clã, grupo ou algo com que se identifiquem ou de onde sintam que pertençam por direito. Em terceiro lugar, têm que sentir que as pessoas nutrem afeto por eles, de que merecem ser amados. E, em quarto lugar, têm de se sentir respeitados e valorizados” (MASLOW, 1994, p. 273-274).

Quando estas necessidades básicas não são supridas, o indivíduo pode desenvolver a neurose e o desajustamento psicológico que são, para Maslow, “doenças de carência”, causadas pela privação de certas necessidades básicas, das metanecessidades, assim como a falta de certas vitaminas causa doença (SALDANHA, 2006, p. 56).

A metanecessidades ou metamotivações têm a ver com necessidades de outro nível, ligados aos Valores do Ser ou Valores “S”, os quais foram sintetizados por Maslow e são assim descritos por Saldanha:

1. Verdade: honestidade; realidade; sinceridade; simplicidade; essencialidade; dever ser; plenitude bela; pura, limpa, sem adulteração;
2. Bondade: benevolência; justiça; retidão; amamo-la, sentimo-nos atraídos por ela, aprovamo-la;
3. Beleza: vitalidade; perfeição; forma; riqueza; culminação; honestidade;
4. Plenitude: unidade; integração; tendência à união; inter-relação; organização; não dissociado; sinergia; estrutura; ordem; tendência homóloga e integrativa;

4.a Transcendência da dicotomia: aceitação; sinergia; transformação das oposições em unidade; dos antagonismos em colaboradores mutuamente realizantes; integração ou transcendência das polaridades;

5. Vitalidade: vivacidade; espontaneidade; autoexpressão; autorregulação; processo; funcionamento pleno; mudança e permanência simultâneas;

6. Unicidade: idiosincrasia; individualidade; incomparabilidade; novidade; particularidade; peculiaridade;

7. Perfeição: nada falta; nada supérfluo; justiça; adequações; nada mais além; tudo está no lugar adequado;

7.a Necessidade: inevitabilidade; é bom que seja assim; deve ser desse modo; sem nenhuma mudança;

8. Culminância: finalidade; consumação; morte antes do renascimento; justiça; está terminado; não fará nenhuma mudança na Gestalt; nada falta; clímax; cumprimento do destino; culminação do crescimento e do desenvolvimento;

9. Justiça: imparcialidade; adequação; inevitabilidade; necessidade; desinteresse; qualidade arquetônica;

9.a Ordem: legalidade; retidão; perfeito; organizado;

10. Simplicidade: desnudez; ausência de adornos; do extra ou supérfluo; essencialidade; certeza; abstrato; unicamente o que é necessário; estrutura essencial e medular;

11. Riqueza: diferenciação; complexidade; todo presente; tudo é igualmente importante; totalidade; nada é pouco importante; simplificação; abstração;

12. Facilidade: suavidade; graça; ausência de luta; de esforço, de dificuldade; funcionamento perfeito e belo;

13. Diversão: alegria; recreação; jovialidade; humorismo; exuberância; facilidade;

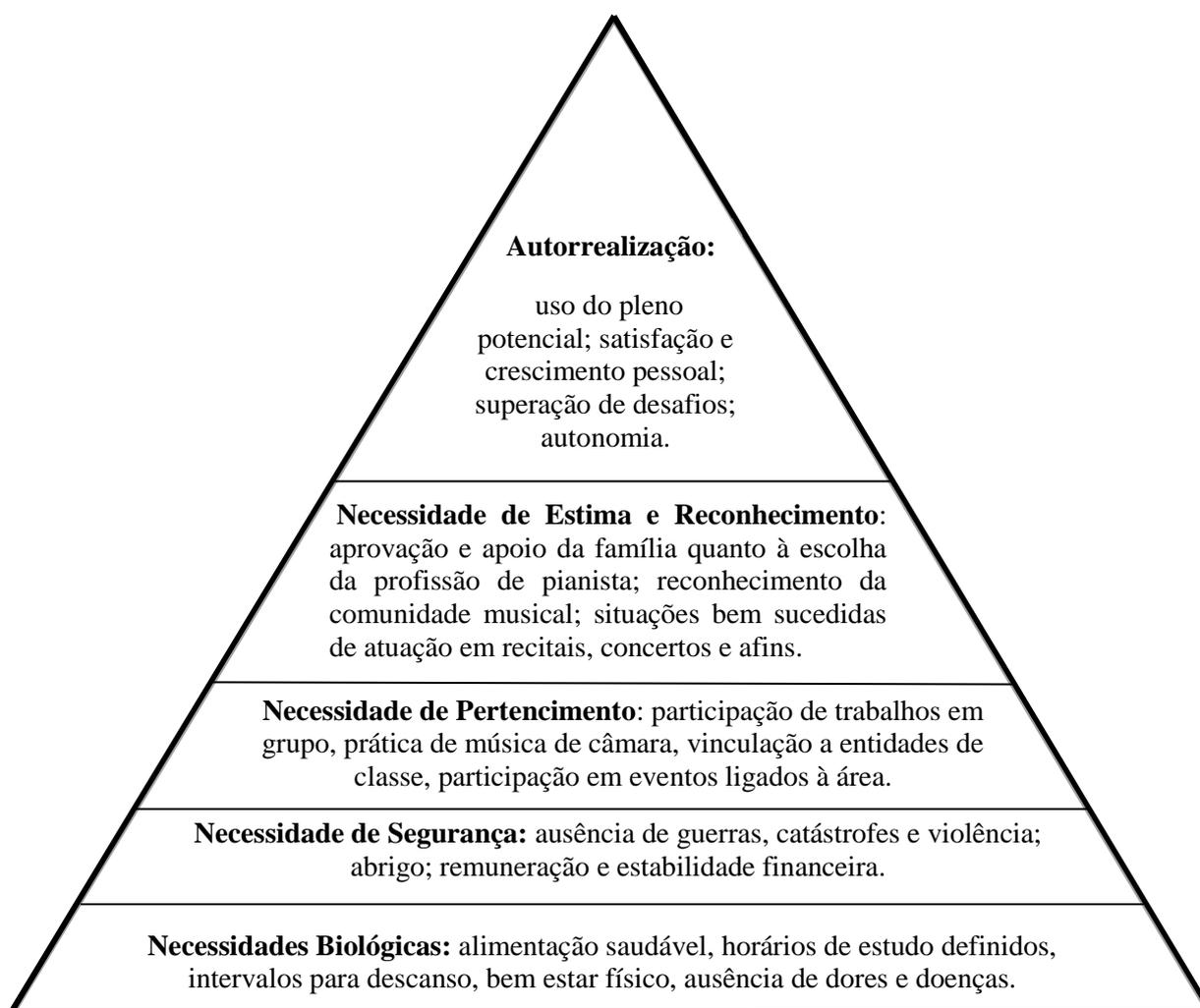
14. Autossuficiência: autonomia; independência; não necessitar nada que não seja a si mesmo para ser; autodeterminação; transcendência do ambiente; viver de acordo com as próprias normas; identidade (id., p. 65).

O modelo da Hierarquia das Necessidades proposto inicialmente por Maslow e desenvolvido entre 1943 e 1954, foi publicado no livro *Motivation and Personality* (Motivação e Personalidade) (1954). Anos mais tarde, Maslow acrescentou as metanecessidades, quando publicou *Toward a Psychology of Being* (Introdução à Psicologia do Ser, 1962). As necessidades básicas do ser são:

- fisiológicas (fome, sono, etc.);
- segurança (estabilidade, ordem);
- amor e pertinência (família, amizade);
- estima (respeito, aprovação);
- autoatualização (desenvolvimento de capacidades, plenos talentos, potencialidades);

As principais metanecessidades, ou seja, a necessidade vivenciar valores elevados, são: devoção a ideais, a metas, a comportamentos inspirados por valores e necessidades de crescimento, valores éticos, estéticos, humanitários e altruístas – Valores “S” (SALDANHA, 2006, p. 56).

Figura 1: Adaptação da pirâmide com a hierarquia das necessidades (MASLOW) para o pianista.



Fonte: Construção da autora, baseada na ABNT/NBR 14724.

No âmbito da prática pianística, a atitude autoconsciente com respeito ao grau de motivação está diretamente relacionada ao desempenho. Desta forma, o pianista tem condições de empregar suas habilidades metacognitivas, aplicando as devidas estratégias

metacognitivas, diante de cada situação na ação pianística. Tal qual propõe o modelo de Maslow, pode-se inferir que:

- Um pianista que está passando por privações físicas, tais como fome, dores, mal-estar físico, impossibilidade de dormir; ou ainda, pressões psicológicas como estar em meio a uma guerra, ou sofrendo *bullying*, algum tipo de perda, dentre outras necessidades, terá seu nível de motivação seriamente afetado;
- Dificuldades de obter o sustento e falta de estabilidade financeira prejudicam a motivação e conseqüentemente, o desempenho do pianista;
- O pianista que está envolvido em um grupo do qual se sente parte e se identifica, onde pode trocar experiências, ser reconhecido e respeitado, supre a necessidade básica de pertencimento;
- Mesmo que exista um elevado grau de motivação intrínseca no pianista, a aprovação e apoio das pessoas mais próximas configuram uma das necessidades básicas para a motivação;
- As necessidades básicas supracitadas são pré-requisitos para a autorrealização do pianista e facilitam o caminho para o desenvolvimento do seu pleno potencial.

### **3.8 Autorrealização e Transcendência**

A busca pela autorrealização (ou autoatualização) faz parte da natureza do ser humano. Para Maslow, pessoas autorrealizadas e meramente sãs, vivem no mundo e se realizam nele; o dominam e o conduzem; são pessoas mais ativas do que contemplativas e meditativas, tendem mais ao conhecimento e prova da realidade do que ao emocional e vivencial (MASLOW, 1994, p. 336).

Ao adotarmos o modelo da Hierarquia das Necessidades com relação à motivação na prática pianística, é possível constatar que a autorrealização do pianista encontra-se no topo da pirâmide, quando já foram satisfeitas as primeiras necessidades básicas. Na ótica de Maslow, um pianista autorrealizado seria aquele que já supriu as necessidades de reconhecimento e respeito na profissão, faz parte de um grupo no qual encontra seus pares, que já alcançou uma estabilidade financeira, atingiu um equilíbrio na realização de suas atividades e, sobretudo, está satisfeito com a utilização do seu potencial. Atingir esse estágio pode ser altamente gratificante e grande parte dos pianistas se daria por satisfeito em alcançar o nível de autorrealização. Saldanha enumera os comportamentos listados por Maslow, os quais sugerem o caminho que leva à autorrealização:

- Experienciar plena e desinteressadamente os acontecimentos, absorvendo-se totalmente por eles;
- Ter presença na dimensão do agora;
- Fazer de cada escolha uma opção para o crescimento, abrindo-se para novas experiências e novos desafios, consciente dos aspectos positivos e negativos;
- Aprender a sintonizar-se com o “Self”, tornando o potencial em existência verdadeira;
- Procurar respostas em seu íntimo, responsabilizando-se pelos próprios atos, ou seja, ser honesto consigo próprio;
- Desenvolver a capacidade de fazer as melhores escolhas – discriminando aquilo que é “certo” para si mesmo, uma pessoa não pode optar sabiamente por uma vida, a menos que ouse ouvir-se, ouvir seu próprio Self;
- Desenvolver, de forma contínua, as potencialidades, usar plena e intensamente as habilidades pessoais e a inteligência;
- Vivenciar as experiências culminantes – expondo-se e abrindo-se a essa possibilidade;
- Reconhecer as próprias defesas, trabalhar para abandoná-las (id., p. 65).

Entretanto, o topo da pirâmide não representa a última instância do desenvolvimento do ser. Para além da autorrealização existe a metarrealização, ou seja, há uma possibilidade de transcender esse nível. Ao longo de sua pesquisa, Maslow identificou entre as pessoas autorrealizadas dois tipos de perfil: os transcendentais e os não transcendentais<sup>3</sup>. O autor constatou que nem todos os indivíduos autorrealizados têm experiências culminantes e vice-versa, e que há indivíduos que estão além de autoatualizados ou autorrealizados, aos quais denominou “metarrealizados”. Tais indivíduos vivenciam a “metamotivação”, e têm experiências culminantes com maior frequência em suas vidas, apresentando características diferenciadas (SALDANHA, 2006, p. 58), descritos por Maslow detalhadamente. Selecionamos algumas destas características, as quais importam ressaltar nesta pesquisa:

- As experiências de cume e de platô tornam-se algo muito relevante em suas vidas, os momentos supremos e prodigiosos;
- Adotam naturalmente a linguagem do ser (Valores S) e por essa razão entendem facilmente a linguagem figurada, as parábolas, a comunicação não verbal, as artes e a música;
- Estão conscientes de estar metamotivados deliberadamente;

---

<sup>3</sup> O tema encontra-se aprofundado na sessão VII no livro “*La Personalidad Creadora*”, de Abraham Harold Maslow, 1994.

- São mais sensíveis à beleza, costumam embelezar todas as coisas e consideram beleza algo de suma importância;
- Possuem uma visão holística de mundo;
- Transcendem as necessidades do ego com mais facilidade;
- Reconhecem-se umas às outras quase que imediatamente;
- As experiências transcendententes geram uma visão mais clara e profunda dos Valores S;
- Tendem muitas vezes a uma tristeza do ser ao perceber a estupidez das pessoas, o seu derrotismo, sua cegueira e crueldade mútua em contraste com a realidade que conseguem vislumbrar;
- Sentem-se arrebatados e fascinados pelo mistério, ao invés de sentir medo. Buscam o assombro e o reverenciam como uma recompensa;
- Costumam ter consciência de seus atributos e sua capacidade de realização, não de uma forma arrogante e egoica, mas de um profundo autoconhecimento (MASLOW, 1994, p. 332-346).

Desta forma, prevalece aqui o interesse em investigar o estado de platô/fluxo e experiências culminantes e como possibilidade de alcançar o nível de metarrealização através da prática pianística.

Em suma, na prática pianística é possível observar situações de transcendência de um nível a outro, com base na hierarquia das necessidades de Maslow. A trajetória de um pianista é repleta de momentos de transcendência que demarcam e contam a sua história. A pulsão de transcendência é inerente a todos os seres humanos, uma tendência natural a buscar a ir adiante, a transpor níveis de desenvolvimento. De acordo com Saldanha,

A pulsão da transcendência é uma força que, quando não a impedimos, se expressa naturalmente; é saudável, benéfica para o indivíduo e seu ambiente, é esclarecedora, promove o autoconhecimento em sua concepção mais ampla. É a informação subjacente à semente, aquela que sabe que é a futura árvore e conhece o caminho para concretizar as condições que a favorecem (SALDANHA, 2006, p. 101).

Ken Wilber salienta que transcender o nível do ego<sup>4</sup>

não é uma aberração mental nem uma alucinação psicótica, senão um estado ou nível de consciência infinitamente mais rico, mais natural e mais satisfatório do que o ego poderia imaginar em seus vôos mais desatinados de fantasia (...). As psicoterapias ocidentais visam a “remendar” o eu individual, ao passo que as abordagens orientais se propõem transcendê-lo (WILBER, 1995, p. 12).

Os diferentes estados de consciência oferecem ao indivíduo inúmeras oportunidades de autoconhecimento. De igual modo, entende-se como um aspecto salutar para o desenvolvimento pessoal do pianista o exercício de práticas autoconscientes de ação pianística que favoreçam tais experiências.

---

<sup>4</sup> O Nível do Ego é a faixa da consciência que compreende o nosso papel, a imagem que temos de nós mesmos, com os seus aspectos conscientes e inconscientes, bem como a natureza analítica e discriminativa do intelecto, da nossa “mente” (WILBER, 1995, p. 12).

## 4 ESTADOS DE CONSCIÊNCIA

Nesta pesquisa adota-se a premissa de que os estados de platô/fluxo e experiência culminante são estados mentais diferenciados que consistem numa expansão de consciência. Portanto, entende-se que é possível alterar a consciência através da música, e em especial, da prática pianística. Há uma série de fatores condicionantes para a ocorrência desses estados mentais, os quais são examinados em detalhe no presente Capítulo.

Para que se possa compreender o que é o fenômeno do estado de platô/fluxo e experiência culminante na dimensão psicológica, parte-se da fundamentação teórica pela ótica da Psicologia Transpessoal, que tem como objeto de estudo os estados alterados de consciência.

### 4.1 A Contribuição da Psicologia Transpessoal

A primeira grande força na Psicologia surgiu em 1913, nos Estados Unidos, por meio de John B. Watson: o Behaviorismo. Este pesquisador estabeleceu que seriam validados somente os dados mensuráveis, que pudessem ser observados pelos cinco sentidos, o que levou a Psicologia a obter grande reconhecimento na época. Em seguida, através de Sigmund Freud veio a segunda grande força nos estudos mentais: a Psicanálise. O estudo psicanalítico focalizava principalmente a patologia e o extremo sofrimento diante da própria impotência e limitação humana e desvendou a existência de um inconsciente individual (SALDANHA, 2006, p. 58). A partir da psicanálise, Carl Gustav Jung (1875-1961) trouxe a noção de que além de um inconsciente individual, existe um inconsciente coletivo. Na mesma época, o psiquiatra italiano Roberto Assagioli (1888-1974) ampliou o conceito de inconsciente, inserindo a dimensão espiritual. Outros autores contestaram ou expandiram a obra freudiana, entre eles Jacob Levy Moreno (1892-1974) – o criador do Psicodrama - e Abraham Harold Maslow (1908-1970). A escola humanista é considerada a terceira grande força na Psicologia e surgiu nos Estados Unidos e na Europa da década de 50, como reação ao Behaviorismo. Conforme Saldanha,

a ciência cognitiva evoluiu, colocando à margem do seu objeto de estudo os fatores afetivos e emocionais. Os humanistas reagiram a essa opção metodológica pela exclusão da emoção, que consideravam inerente e fundamental ao ser humano. A visão do homem no humanismo é a de um ser criativo, com capacidade de autorreflexão, decisões, escolhas e valores em um nível fenomenológico e existencial (idem, p. 62).

Maslow, que liderou o movimento humanista, e em 1968, como presidente da *American Psychological Association*, convidou para uma reunião Victor Frankl, Antony Sutich, James Fadiman e Stanislav Grof. Nesse encontro oficializou-se a Psicologia Transpessoal, que foi considerada a quarta grande força da Psicologia (idem, p. 64). Maslow criou então um novo referencial conceitual para legitimar as experiências com estados alterados de consciência, entre elas as experiências culminantes (*peak experiences*) e as descreve:

Os “cumes” mais elevados incluem sentimentos de horizontes ilimitados que se descortinam, o sentimento de ser, ao mesmo tempo, mais poderoso e também mais indefeso do que alguém jamais foi, o sentimento de grande êxtase, deslumbramento e admiração, a perda da localização no tempo e no espaço (idem, *ibidem*).

A Psicologia Transpessoal, considerada a quarta força da Psicologia, tem como objeto de estudo os estados alterados de consciência. As experiências transpessoais podem ser vivenciadas durante as ações que requerem atenção, concentração e o uso das quatro funções psíquicas apontadas por Carl Jung: razão, emoção, intuição e sensação (SALDANHA, 2006, p. 185). Atividades simples como lavar a louça, brincar com um animal de estimação, fazer artesanato e ouvir música, podem levar a estes estados, assim como a meditação, a prática de esportes, execução instrumental e a dança, com variações no grau de intensidade e a duração da experiência. No presente trabalho, serão investigadas a Experiência Culminante (ou de Pico, de Cume) e Estado de Platô (ou de Platô/fluxo) e como estes estados podem ocorrer durante a prática ao piano.

## 4.2 Experiência Culminante

A expressão “experiência culminante” (*peak pxperience*) foi 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). 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” (SALDANHA, 2006, p. 63). De acordo com Saldanha,

Desde 1943 Maslow já orientou-se para o estudo das motivações, tornando-se um dos mais considerados especialistas em comportamento humano e motivação, pioneiro na sustentação da hierarquia das necessidades e do conceito de autorrealização (idem, p. 72).

Para Maslow, o fenômeno que inclui a explosão do clímax é a experiência culminante ou de pico, diferentemente da experiência de platô. Esta última foi traduzida como “estado de fluxo”, por Csikszentmihalyi, que usa um exemplo semelhante, de uma jovem mãe com sua criança, para demonstrar o mesmo efeito:

“Quando estou trabalhando com minha filha, quando ela está descobrindo coisas novas: uma receita nova de bolinhos que ela conseguiu fazer sozinha, um trabalho artístico que a encheu de orgulho. A leitura é outra coisa que ela realmente adora, e nós costumamos ler uma para a outra. Ela lê um pouco para mim, eu leio para ela, e nessas ocasiões às vezes chego a esquecer que o resto do mundo existe. Fico totalmente perdida no que estamos lendo” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 37).

Pode-se constatar que elementos da experiência de fluxo descrita por Csikszentmihalyi já haviam sido definidos por Maslow como Experiência de Platô:

A própria experiência de pico muitas vezes pode significativamente ser chamado de "pequena morte", e um renascimento em vários sentidos. Quanto menos intensa experiência platô é mais frequentemente experimentada como puro prazer e felicidade, como, digamos, em uma mãe sentada em silêncio olhando, por horas, o seu bebê brincando, maravilhada, pensando, filosofando, sem acreditar muito no que vê. Ela pode experimentar isso como uma experiência contemplativa muito agradável e contínua, e não como algo semelhante a uma explosão do clímax que então termina (MASLOW, 1964, p. 4).

Destaca-se que um dos aspectos de maior relevância na pesquisa de Abraham Maslow sobre as experiências culminantes é a constatação de que há uma mudança significativa no comportamento dos indivíduos que vivenciam estas experiências, à qual denominou “autoatualização”<sup>5</sup>. Estas mudanças ocorrem em direção a um ser humano sadio, autorrealizado, cujas características resumidamente são:

- Uma percepção mais clara e mais eficiente da realidade;
- Mais abertura à experiência;
- Maior integração, totalidade e unidade da pessoa;

---

<sup>5</sup> No referencial teórico de Maslow, o termo “autoatualização” corresponde ao termo “autorrealização” e ainda ao termo “individuação”.

- Maior espontaneidade, expressividade, pleno funcionamento, vivacidade;
- Um eu real, uma firme identidade, autonomia, unicidade;
- Maior objetividade, desprendimento, transcendência do eu;
- Recuperação da criatividade;
- Capacidade para fundir o concreto com o abstrato;
- Estrutura democrática de caráter;
- Capacidade de amar (id., p. 115).

### 4.3 O Estado de fluxo (platô)

A Teoria do Fluxo (*Flow theory*) foi criada pelo psicólogo social húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1934 -) e aborda os aspectos relacionados à experiência vivida pelos indivíduos altamente motivados e conseqüentemente determinados na realização de suas atividades, cujo envolvimento é qualitativamente intenso e emocionante (ARAÚJO, 2008, p. 41). O estado de platô/fluxo deriva de uma situação motivacional positiva, e pode ser caracterizado por um profundo envolvimento pessoal nas atividades de forma exclusiva, aplicada e prazerosa (p. 42), e mais comum em atividades que tragam uma recompensa imediata, como jogos e brincadeiras. Para este autor, o fenômeno varia desde o *microflow* – que pode ser obtido pelo simples e inconsequente prazer de mastigar um chiclete – até o *macroflow* – chegando a um pleno e profundo uso de um potencial, podendo alcançar o êxtase (PRIVETTE, 1983, p. 1363), que anos mais tarde denominou “experiência máxima” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 37).

Csikszentmihalyi realizou estudos com cerca de 10 mil pessoas entrevistadas em várias partes do mundo nas últimas décadas e afirma:

Por mais diversificados os contextos em que as pessoas experimentam uma profunda satisfação, os termos em que descrevem essa experiência são sempre parecidos. Independentemente da idade, gênero ou nível de educação, relatam um estado mental semelhante. Podem estar fazendo coisas completamente diferentes – meditando, participando de uma corrida de Fórmula 1, jogando xadrez, conduzindo uma cirurgia – e, mesmo assim o que sentem nesse momento é notavelmente consistente. Eu dei o nome de *flow* a esta experiência compartilhada, pois um número muito grande de pessoas usou a analogia de ser levado por uma força exterior, de movimentar-se sem esforço com uma corrente de energia, nos momentos de mais alta satisfação (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 36).

Mihalyi constatou que a experiência de platô/fluxo se dá quando o indivíduo aproveita conscientemente o momento e pode ser descrita em termos de sete condições básicas:

- As metas são claras: para que a pessoa se envolva por inteiro em qualquer atividade, é essencial que tenha o conhecimento preciso das tarefas que precisa completar, momento a momento. De acordo com o autor, apesar de a meta ser importante,

a verdadeira satisfação reside nos passos que cada um precisa dar a caminho de uma meta, mais do que na conquista propriamente dita (...) e normalmente as pessoas desperdiçam a oportunidade de tirar satisfação do que fazem simplesmente pelo fato de concentrarem toda a sua atenção no resultado em vez de se dedicarem a desfrutar de todas as etapas cumpridas ao longo da missão (id., p. 38).

- O *feedback* é imediato: para que o estado de platô/fluxo permaneça ativo, é necessário que o indivíduo tenha o retorno o tempo todo a respeito dos resultados da sua prática. Para este autor, “a capacidade de proporcionar o *feedback* objetivo a si mesmo é, na verdade, o sinal que distingue o *expert*” (id., p. 39).
- O equilíbrio entre o desafio e habilidade: quando o desafio e as habilidades estão incompatíveis, o estado de platô/fluxo desaparece, dando lugar à ansiedade e desmotivação (id., p. 40).
- A concentração se aprofunda: numa atividade na qual o indivíduo experimenta as metas passo a passo, com o retorno dos resultados imediatos e compatibilidade entre desafio e habilidades, o envolvimento ultrapassa um determinado nível de intensidade, “não precisamos mais pensar no que fazer, apenas agir de modo espontâneo, quase que automaticamente, mesmo que algum aspecto da tarefa em questão seja muito difícil ou cheio de riscos” (id., *ibidem*). Nesse estado de platô/fluxo, a consciência e ação fundem-se numa interminável onda de energia. A concentração no *flow* chega a ser tão profunda que o termo “êxtase” pode ser usado para descrevê-la (id., p. 42).
- O que importa é o [foco no] presente: para que o estado mental seja de platô/fluxo, “a tarefa em andamento exige total atenção, as preocupações da vida rotineira não conseguem lugar para entrar na mente” (id., p. 43). Ou seja, o foco absoluto na atividade evita que o platô/fluxo seja interrompido.
- A noção do tempo é alterada: a noção do tempo fica distorcida, o que parece 15 minutos foi na realidade 2 horas; ou o contrário, permaneceu 15 minutos na atividade, mas com tal profundidade que parece ter ficado 2 horas (id., p. 45).
- A perda do ego: quando imerso na experiência de platô/fluxo, o indivíduo tende a esquecer não só os problemas e circunstâncias que o cercam, mas a própria individualidade. Torna-se mais consciente do próprio corpo, mas deixa de lado sua identidade social – nome, título e responsabilidade implicada por ele – e transcende da

individualidade para a “oportunidade de assumir um envolvimento ativo em algo maior do que o ego, sem com isso renunciar a qualquer das habilidades mentais, físicas ou volitivas do indivíduo” (id., p. 47).

#### **4.4 Experiência culminante e experiência de platô/fluxo na prática pianística**

Pesquisadores têm buscado avaliar a experiência de platô/fluxo na aprendizagem e prática musical, tais como Susan O’Neill, que examinou a prática de 60 jovens estudantes de música com idades entre 12 e 16 anos e constatou, por exemplo, que a situação de avaliação compromete o estado de platô/fluxo nos estudantes (O’NEILL, 1999, p. 35). Ou seja, de acordo com os sete tópicos inerentes ao estado platô/fluxo classificados por Csikszentmihalyi, a pressão psicológica que atinge os estudantes durante uma prova interfere no processo e faz com que percam o foco (o que importa é o foco no presente). No Brasil, a pesquisadora Rosane Araújo realizou estudo com alunos da Universidade Federal do Paraná utilizando algumas etapas vinculadas à experiência de platô/fluxo, como o estabelecimento de metas, a vivência de elementos motivacionais intrínsecos e extrínsecos, entre outros (ARAÚJO, 2008 a).

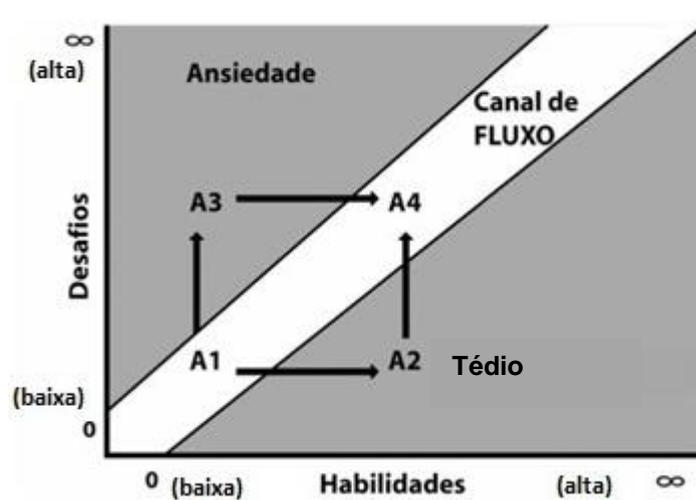
Transferir o mesmo estado de fluência experimentado por uma criança para o momento em que o pianista “brinca” no seu instrumento nos leva a uma possibilidade de desempenho extremamente natural e orgânica, além de divertida. Csikszentmihalyi descreve tal processo (fig. 2), onde “A” é um menino que está aprendendo a jogar tênis, em quatro momentos diferentes. Inicialmente apenas consegue fazer a bola atravessar a rede (A1) e mantém-se no estado de platô/fluxo, o que realiza durante alguns meses até ficar entediado (A2). Quando desafiado por um adversário mais experiente, entra num estado de ansiedade (A3) ao constatar o próprio desempenho como inferior, estabelecendo a si mesmo novas metas, que o levam de volta ao estado de platô/fluxo (A4) (CSIKSZENTMIHALY, 2008, p. 74-75). No estudo do piano, é possível constatar esta mesma dinâmica proposta pelo autor. Para observar a experiência de platô/fluxo no estudo do piano, foram selecionados neste trabalho dois tipos de estratégia de estudo: rodízio<sup>6</sup> e a repetição consciente. O rodízio é um sistema no qual a peça a ser estudada é dividida em partes que são organizadas e estudadas separadamente, e intercaladas com outras peças ou partes de peças. Cada uma das partes deve

---

<sup>6</sup> Estratégia de estudo descrita em PÓVOAS, 2015.

ser executada por períodos de tempo em torno de 20 a 30 minutos cada, fazendo o rodízio (A1).

Figura 2: Gráfico de desafio/habilidades, de Mihaly Csikszentmihalyi.



Fonte: CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 74.

Já a repetição consciente consiste em realizar cada uma das partes inúmeras vezes, desde que a ação ocorra com máxima atenção, evitando o estado de devaneio. A característica de “jogo” desta combinação de estratégias de estudo cria uma dinâmica cujo objetivo não é tocar a peça do início ao fim, mas estar em contato com toda a obra, esmiuçando cada parte, garantida pelo rodízio (A3, A4). Desta forma, pode-se constatar o alcance das seguintes condições necessárias ao estado de platô/fluxo: a) equilíbrio entre desafio e habilidade (garantida pela repetição consciente de partes pequenas) (A1); b) o que importa é o foco no presente (a ansiedade de ter que tocar a obra toda é neutralizada pelo compromisso de tocar apenas o pequeno trecho selecionado) (A3, A4); c) metas claras passo a passo (a delimitação de partes menores e com tempo definido trazem segurança a cada trecho completado)(A4); d) feedback imediato (ao repetir o trecho com tempo delimitado, o indivíduo pode, a cada vez, avaliar o seu desempenho e utilizar habilidades metacognitivas de automonitoramento e autorregulação, componentes da motivação (A1, A2, A3, A4). Com estas competências em ação, o estado de platô/fluxo tende a se estabelecer, aumentando a intensidade através da automatização, levando ao ponto em que a concentração se aprofunda. A partir daí, a perda da noção do tempo vem seguida da perda do ego. O indivíduo fica totalmente entregue à atividade, que pode durar alguns instantes ou até mesmo muitas horas. Platô/fluxo é diversão (PRIVETTE, 1983, p. 1364).

As situações de platô/fluxo na prática do piano mantém o indivíduo num estado mental que possibilita e favorece a concentração cada vez mais intensa, levando à consciência

plena da interação do corpo, cognição e emoções, elementos essenciais à interpretação de uma obra pianística. Quanto mais eficiente esta interação, maior o equilíbrio do artista na sua realização. Estes requisitos proporcionam ao pianista atingir estados de consciência ampliados, o que na ótica de Abraham Maslow, leva a uma autoatualização em direção à autorrealização. Um pianista que consegue trilhar esse caminho e experimentar com frequência estas vivências adquire a possibilidade de estabelecer contato com dimensões muito mais profundas do seu próprio ser, bem como da própria obra de arte. Depoimentos de pianistas como a portuguesa Maria João Pires ao tentar descrever o que ocorre durante a interpretação pianística, definem:

“Nós temos de acreditar que um milagre pode acontecer. E eles acontecem, mais e mais, quando você acredita... Música é o sinal de que milagres existem. A luz em toda a sua alma se abrindo para algo desconhecido, você vai... apenas vai... É muito importante, não podemos dizer não a algo se esse algo existe.”<sup>7</sup>

Esse estilo de linguagem utilizada pela pianista na tentativa de relatar o fenômeno é característico na descrição de uma experiência culminante. A inefabilidade é um atributo das experiências transcendentais, difíceis de ser traduzidas com palavras.

O relato de um compositor contemporâneo apresenta semelhança na descrição:

“Você atinge um êxtase tão profundo que chega ao ponto de imaginar que deixou de existir. Eu já tive essa experiência inúmeras vezes. É quando minha mão se movimenta sem qualquer comando, e eu aparentemente nada tenho a ver com o que está acontecendo. Fico apenas ali sentado, observando num estado de reverência e encantamento. E (a música) flui por conta própria” (CSIKSZENTMIHALY, 2004, p. 43).

Na prática do piano, é possível experimentar momentos de intensa gratificação e prazer, resultantes de uma profunda experiência estética, tanto para quem toca quanto para quem ouve. Com a perspectiva apresentada por Abraham Maslow de autoatualização através da ocorrência frequente destas experiências, o pianista dispõe da oportunidade de adequar à sua prática uma dimensão muito mais ampla do seu próprio ser, da sua conexão com a obra e o compositor, além de ressignificar a sua relação com o público; tal situação transcende à simples experiência estética (ligada aos sentidos).

Esta temática é analisada com base nos autores de orientação transpessoal, Abraham Harold Maslow (1968), Pierre Weil (1989), Roberto Assagioli (1993, 2013), Vera Saldanha (2008) e Ken Wilber (1995, 2010), que corroboram a ideia de que a consciência pode ser

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Iu1aWSCMPTA>. Acesso em 18/07/2015. Dur: 08:04. Entrevista realizada durante o *masterclass* com a pianista Maria João Pires.

expandida. Por outro lado, Mihalyi Csikszentmihalyi entende por alteração de consciência a simples sensação de vertigem causada por um indivíduo que começa a girar em torno do próprio eixo e fica tonto. Para este autor, não é possível expandir ou ampliar a consciência, apenas embaralhá-la. Nas suas palavras, “A consciência não pode ser expandida; tudo o que podemos fazer é embaralhar seu conteúdo, o que nos dá a impressão de tê-la ampliado de alguma forma” (CSKISZENTMIHALYI, 1992, p. 112).

Embora discordemos desta proposição, admite-se a utilização dos indicadores do estado de platô/fluxo classificados pelo autor, descritos como categorias na parte empírica deste trabalho, no Capítulo 6, uma vez que não representam uma contradição. Desta forma, o conceito “estado de consciência” é assim definido na perspectiva da Psicologia Transpessoal:

Estados ou níveis de consciência simbolizam, no corpo teórico, o caminhar através das diferentes dimensões da consciência. São passos que norteiam o processo, ampliam e favorecem a percepção de diferentes níveis de realidade. É o caminho através do qual se dá essa prática na área clínica, na educação, em grupos, e outras áreas nas quais se queira dar uma orientação transpessoal. É um dos elementos que a diferencia de outras abordagens (SALDANHA, 2006, p. 118).

O estado de consciência pode ser alterado, e atualmente a literatura emprega com mais frequência “estados modificados de consciência ou estado de expansão”. Esta expansão consiste numa ampliação qualitativa,

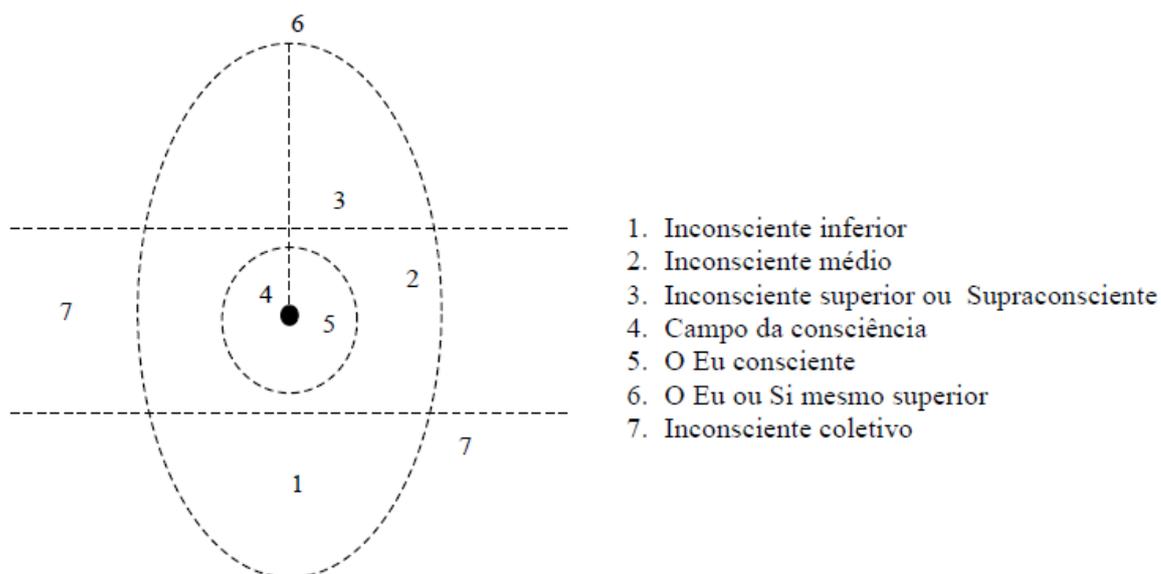
no padrão comum da atividade da mente, em que o experienciador constata que sua consciência está radicalmente diferente do seu funcionamento anterior. Esse estado não é definido por um conteúdo particular de consciência, de comportamento ou de modificação fisiológica, mas por um padrão total (idem, *ibidem*).

De acordo com Roberto Assagioli, a expansão da consciência pode-se dar em três direções: 1. Para baixo; 2. Horizontalmente; 3. Para cima.

Na direção para baixo, tende-se a explorar o inconsciente inferior ou a deixá-lo aflorar no campo da consciência. Este é o objeto da psicologia do profundo, em particular, da psicanálise. Supõe também a atração pelas regiões inferiores, como a fascinação pelo horror e aspectos primitivos e instintivos da natureza humana, como a preferência por filmes que retratam a violência e estados mórbidos. A expansão de consciência em direção horizontal consiste na participação e identificação com outros seres e com a natureza, no sentido de uma consciência coletiva; um sentido de participar da vida universal. A terceira direção de expansão de consciência é ascendente, chegando aos níveis do supraconsciente e os níveis transpessoais. Pode ocorrer de forma espontânea ou provocada, através de oração, meditação

ou técnicas e exercícios específicos<sup>8</sup>, além da prática de ioga, dança, prática musical, dentre outros. Conforme a Figura 3, Assagioli representa graficamente os níveis da consciência, em sua destacada cartografia.

Figura 3: Cartografia da Consciência segundo Roberto Assagioli.



Fonte: SALDANHA, 2006, p.103

Vale enfatizar que a realidade do supraconsciente não tem necessidade de ser demonstrada, por ser uma experiência direta, a qual quando experimentada, é em si mesma a própria evidência. Esta é uma característica predominante da experiência transpessoal: o indivíduo que a experimenta simplesmente tem certeza de que esteve nesse nível, não há o que especular ou duvidar.

Os principais estados de consciência são o de vigília, de devaneio, de sonho, de sono profundo, de despertar e a plena consciência (WEIL, 1989; SALDANHA, 2006, 2008; WILBER, 2010). Apesar de se tratar de um aspecto por natureza subjetivo do ser humano, é possível verificar a ocorrência dos estados de consciência fisiologicamente, através de exames que detectam o movimento das ondas cerebrais, como o eletroencefalograma (EEG).

No Quadro 1 são descritos os estados de consciência e suas respectivas características técnicas e psicológicas.

<sup>8</sup> Na Didática Transpessoal são apresentados diversos exercícios com essa finalidade. Ver SALDANHA, 2006.

Quadro 1. Estados de consciência

Estado de consciência	Características técnicas	Características psicológicas
VIGÍLIA	EEG: Ondas Beta, 14 a 26 ciclos por segundo.	Funções do ego; relação do indivíduo com o ambiente; a mente; emoções; cinco sentidos. Estado comum, das atividades corriqueiras.
DEVANEIO	EEG: Ondas Alfa, 9 a 13 ciclos por segundo.	Imagens e ideias desconexas, podendo ser criativas; atenção difusa; favorece a associação livre, ideias tendem a desaparecer rapidamente.
SONHO	Sono REM ( <i>rapid eyes movement</i> ).	Segundo Freud, todo conteúdo manifesto (imagens, sensações físicas ou sentimentos), trazido ao consciente pelo sonhador, é gerado pelo conteúdo latente, constituído por impulsos, pulsões, motivações e desejos do inconsciente autobiográfico. Para a abordagem Transpessoal, o conteúdo latente inclui, além do inconsciente individual, acontecimentos ontogenéticos; filogênese; o inconsciente coletivo; arquetípico e a dimensão superior da consciência, ou supraconsciente. O conteúdo manifesto pode ser, portanto, a expressão das pulsões de vida, morte e transcendência.
SONO PROFUNDO	EEG: Ondas Delta, 1 a 4 ciclos por segundo.	O ego desaparece totalmente, a consciência retorna a si mesma, à sua fonte, e o indivíduo é revitalizado.
DESPERTAR	Certos estados ocorrem de forma muito sutil, não detectada por exame de eletroencefalograma.  É possível detectar, por exemplo, um estado de expansão	Situa-se entre a consciência individual e a consciência cósmica. É saída do torpor, do estado de automatismo. O indivíduo desenvolve, gradualmente, um nível de reflexão, consciência e percepção mais ampla de sua própria existência. Equivale a despertar um observador de si próprio. Ocorre a percepção da essência, a desidentificação de partes, emoções, mente, papéis, corpo. Promove a expansão do campo da consciência. O indivíduo mantém a atenção sustentada e direciona, conscientemente, seus pensamentos e motivações. Os recursos que podem induzir o indivíduo a tal estado de consciência são: relaxamento, concentração, meditação, exercícios de orientação transpessoal quando é estimuladas a razão, a emoção, a intuição, a sensação e o observador externo.
CONSCIÊNCIA CÓSMICA OU PLENA CONSCIÊNCIA	Certos estados ocorrem de forma muito sutil, não detectada por exame de eletroencefalograma.	As experiências são descritas com o caráter de inefabilidade; caráter paradoxal; desaparecimento da dimensão tempo-espço; não projeção da mente sobre os objetos; superação da dualidade sujeito-objeto (unidade) ou estado não dual; vivência de uma luz radiante que impregna o espaço; experiência energética de iluminação interior; vivência da vacuidade plena; vivência de amor indescritível; sentimento de viver a realidade como ela é; desaparecimento do medo da morte; vivência da eternidade; descoberta do verdadeiro sentido da vida e sentido do sagrado. Outras expressões utilizadas para a consciência cósmica são: samadhi; satori; nirvana; sétimo céu; sétimo paládio (cabala sepher hazolar); sétima morada (Tereza D'Avila); experiência culminante (Maslow); experiência transcendental; experiência de êxtase e experiência transpessoal.

#### 4.5 Exemplos de expansão de consciência na prática artística

Ferdinand Ries, amigo, aluno e secretário de Beethoven, relata a seguinte passagem sobre a composição do finale da Sonata *Apassionata*, descrita na biografia do compositor:

“Durante um passeio extraviamos-nos tanto que só voltamos a Döbling [distrito de Viena], onde Beethoven morava, quase às oito horas. Durante todo o caminho ele trauteou, ou às vezes, uivou, para si mesmo – de um lado para o outro, sem contar notas definidas. Quando perguntei o que era aquilo, ele respondeu: ‘Ocorreu-me um tema para o último Allegro da Sonata (em fá menor, opus 57). Quando entrou na sala, precipitou-se para o piano sem tirar o chapéu. Sentei-me no canto e logo ele esqueceu-se inteiramente de mim. Ele atacou o piano freneticamente durante pelo menos 1 hora com o novo finale da sonata, que é tão belo. Por fim, levantou-se, ficou surpreso por me ver ainda ali e disse: ‘Não posso dar-lhe aula hoje, ainda tenho trabalho a fazer’” (COOPER, 1996, p. 142).

A descrição de Ries coincide com a expansão do estado de consciência característica do estado de platô/fluxo.

As manifestações que emergem do inconsciente e possuem um valor quantitativamente superior ao da consciência de vigília, a qual, mesmo intencionalmente, não é capaz de produzir. Tais manifestações procedem do supraconsciente (ASSAGIOLI, 1993, p. 36). Nos casos de extrema precocidade, tais como o de Mendelssohn, que começou a compor aos cinco anos, Haydn, aos quatro e Mozart, aos três, observa-se que a personalidade consciente ainda não está formada e, portanto, não pode ser esta personalidade quem produz estas composições. Nos adultos, a criatividade ocorre geralmente de maneira espontânea, imprevista e imperativa, tal qual o exemplo de Beethoven, descrito acima, o que comprova a autonomia das faculdades criativas. Origina-se daquilo que chamamos “inspiração”, que pode ser definida como “a transmissão de elementos psíquicos do supraconsciente ao consciente”<sup>9</sup> (idem, *ibidem*). George Sand relatou sobre Chopin que para ele a criação era espontânea, milagrosa, que a encontrava sem a buscar, sem a prever, e que chegava completa, improvisada e sublime (idem, *ibidem*).

Richard Wagner ao escrever a biografia de Beethoven assim o descreve:

Somente um estado pode superar o desse artista: o do santo. Por ser precisamente duradouro e imperturbável, ao passo que a clarividência extasiada do músico deve ser periodicamente alternada com estados de consciência individual tanto mais lastimáveis quanto mais alto, além de todos os limites, o estado de inspiração (WAGNER, 2010, p. 25).

<sup>9</sup> A relação entre as atividades transpessoais do supraconsciente, ou seja, a transfusão do conteúdo e energias do supraconsciente para a consciência de vigília, podem ocorrer em modalidades muito distintas, tais como: 1. Intuição; 2. Imaginação; 3. Iluminação; 4. Revelação; 5. Inspiração; 6. Criação; 7. Compreensão e interpretação. Este tema bastante vasto e complexo foge aos limites deste trabalho, e encontra-se aprofundado em no livro *Ser Transpessoal*, de Roberto Assagioli, 1993.

De forma semelhante, o filósofo Huberto Rohden (1893-1981), cujo referencial teórico corresponde aos pressupostos da Psicologia Transpessoal, refere o mesmo tipo de fenômeno:

Quando o artista, em visão genial, atinge o Infinito, imanente aos Finitos, e quando ele, em ação talentosa, dá forma concreta à sua visão abstrata, então ele é *creador*<sup>10</sup>, levando as águas da Fonte Universal (UNO) através de canais individuais (VERSO) (ROHDEN, 1966, p. 22) (...) a visão é do gênio, a ação é do talento (p. 19). O Gênio sente-se como que envergonhado de ter dado à luz apenas aquilo; Quem se orgulha e envaidece da sua prole mental ou espiritual não é um gênio – pode ser apenas um talento (p 57).

A transmissão do material do supraconsciente para o consciente pode acontecer espontaneamente ou através de algum estímulo. Assagioli destaca que entre a criação psicológica da obra e a geração física, encontra-se a fecundação, a concepção. Na criação psicológica, o elemento fecundador pode produzir um estímulo externo que impressiona vivamente a imaginação e suscita profundas emoções, intensos sentimentos e põe em movimento a atividade criadora do supraconsciente. Nesse caso, uma notícia ou acontecimento marcante podem desencadear o processo de criação transformado em uma obra artística.

No caso do estímulo de origem interna, constituído pelas tendências, os impulsos, os sentimentos e os problemas que se agitam no ânimo do artista, que manifesta em uma fantasia criativa. Trata-se da transformação e sublimação artística dos sentimentos pessoais. O autor menciona o relato do poeta do romantismo alemão Christian Johann Heinrich Heine: “De minha grande dor retiro meus pequenos cantos”. Assim também descreve o compositor alemão Richard Wagner sobre a obra *Tristão e Isolda* como “um monumento ao amor que não pude satisfazer” (id., p. 38).

Com respeito à criação artística relacionada à interpretação musical, às práticas interpretativas, o processo de estímulo ocorre de forma semelhante. O estímulo pode vir de situações pessoais vividas pelo artista, as quais transitam por sua mente, de forma consciente ou não; relacionadas a eventos de extrema dor emocional ou, ao contrário, de grande satisfação e euforia. Esse estímulo pode emergir da própria obra que está estudando, quando,

---

<sup>10</sup> Em seus mais de 60 livros publicados, Huberto Rohden escreve num prólogo a seguinte advertência: “A substituição da tradicional palavra latina *crear* pelo neologismo moderno *criar* é aceitável em nível de cultura primária, porque favorece a alfabetização e dispensa esforço mental – mas não é aceitável em nível de cultura superior, porque deturpa o pensamento. *Crear* é a manifestação da Essência em forma de existência – *criar* é a transição de uma existência para outra existência. O Poder Infinito é o *creador* do Universo – um fazendeiro é criador de gado. Há entre os homens gênios *creadores*, embora não sejam talvez *criadores*. A conhecida lei de Lavoisier diz que “na natureza nada se *crea* e nada se aniquila, tudo se transforma”, se grafarmos “nada se *crea*”, esta lei está certa mas se escrevermos “nada se *cria*”, ela resulta totalmente falsa. Por isto, preferimos a verdade e clareza do pensamento a quaisquer convenções acadêmicas” (ROHDEN, 1966, p. 5).

ao aprofundar-se, entra em contato com um nível mais sutil daquela obra dimensão artística, quando ocorre algo que a pianista Maria João Pires definiu como “o milagre” (p. 28 deste Capítulo). O desafio de expressar tais emoções ao construir uma interpretação pode ocorrer de forma totalmente espontânea, sem qualquer intenção consciente relacionada com o fato. Em outras palavras, o pianista pode estar processando sentimentos, sensações, impressões, pensamentos, os quais não tem ideia de estar acessando; pode ainda obter percepções parciais, heterogêneas ou desconexas desse material psíquico que poderá identificar após aflorar na mente consciente.

A duração do período de gestação desse material psíquico é imprevisível, pode ser longa ou curta. Rohden e Assagioli estão de acordo quanto ao período de gestação que pode anteceder a criação física de uma obra:

Entre a longa gestação mental e a parturição da prole há, quase sempre, um hiato, maior ou menor, de silêncio e solidão. O gênio, em estado adiantado de gestação, sente a necessidade de se isolar em solidão e silêncio, esquecendo-se de todas as convenções sociais. (...) O gênio não se orgulha do que faz; ele sabe que a prole a que deu à luz não corresponde à grandeza da concepção; entre a concepção cósmica e a parturição telúrica medeia o longo período da gestação mental, que não pode manifestar adequadamente a grandeza da prole concebida (ROHDEN, 1980, p. 57).

No prefácio da edição alemã Wiener do *Álbum para a Juventude*, o compositor Robert Schumann descreve esse mesmo processo:

Se o Céu te concedeu uma imaginação fértil, então passarás frequentemente horas solitárias ao piano, como em transe, procurando as harmonias para exprimir os teus sentimentos mais profundos. Sentir-te-ás tanto mais imerso num círculo mágico, quanto mais desconhecido for para ti o mundo da harmonia. Essas são as horas mais felizes da juventude. Mas tem cuidado para não alimentares um tipo de talento que te pode levar a perder tempo e energia em fantasmas da imaginação. O domínio da forma e a capacidade de formular pensamentos de forma clara apenas podem ser adquiridos através dos símbolos fixos da notação. Escreve, pois, mais, e sonha menos. (...) Talvez apenas os gênios sejam capazes de compreender os gênios. (SCHUMANN, 1979).

A partir da última frase da citação de Schumann, pode-se inferir que, na perspectiva transpessoal, somente quem possui autoconsciência suficiente para reconhecer o próprio processo psíquico de criação artística, de atividade supraconsciente, é capaz de compreender o relato de um outro indivíduo que tenha experienciado o mesmo fenômeno.

Em prática pianística, esse hiato pode ser observado no intervalo entre a retomada do estudo de uma obra musical. Diversas vezes, no cotidiano do pianista, ocorrem situações que o impossibilitam de estudar uma peça do que venha trabalhando com regularidade diária. Digamos que o pianista tenha-se mantido afastado da obra em questão por um período de

quinze dias. Ao retomar o estudo, o pianista surpreende-se quando percebe que está tocando de forma ainda mais satisfatória do que quando deixou de lado a peça, como se tivesse continuado a estudar. Tecnicamente, num viés da psicologia transpessoal, houve um período de incubação, em que elementos trabalhados anteriormente no nível consciente, passam a exercer sua atividade num outro nível de consciência.

## **5 AÇÃO PIANÍSTICA EM UMA DIDÁTICA TRANSPESSOAL**

A atitude autoconsciente frente ao instrumento e à obra a ser tocada possibilita ao pianista utilizar habilidades metacognitivas para uma otimização da atividade pianística. No presente Capítulo apresenta-se uma aplicação da Didática Transpessoal na prática pianística, a partir de uma peça do repertório que trabalhei durante o curso de Mestrado.

Para compreender a proposição desta Didática, é importante conhecer alguns de seus pressupostos. A Didática Transpessoal surgiu como uma perspectiva educacional de ensinar a Abordagem Integrativa Transpessoal, proposta pela psicóloga brasileira Vera Saldanha. Trata-se de um curso de pós-graduação em Psicologia Transpessoal no qual a psicóloga apresenta os fundamentos desta abordagem através de toda uma didática criada por ela, ao longo de mais de duas décadas. O meu contato com esta Didática aconteceu durante a minha formação em Psicologia Transpessoal, ministrada por Vera Saldanha. Ao aproximar a Didática Transpessoal da prática pianística, percebi a possibilidade de aplicar algumas técnicas psicológicas e ferramentas de análise nesta investigação. Para este trabalho, descrevo as sete etapas elaboradas pela psicóloga e sua conexão com a prática pianística.

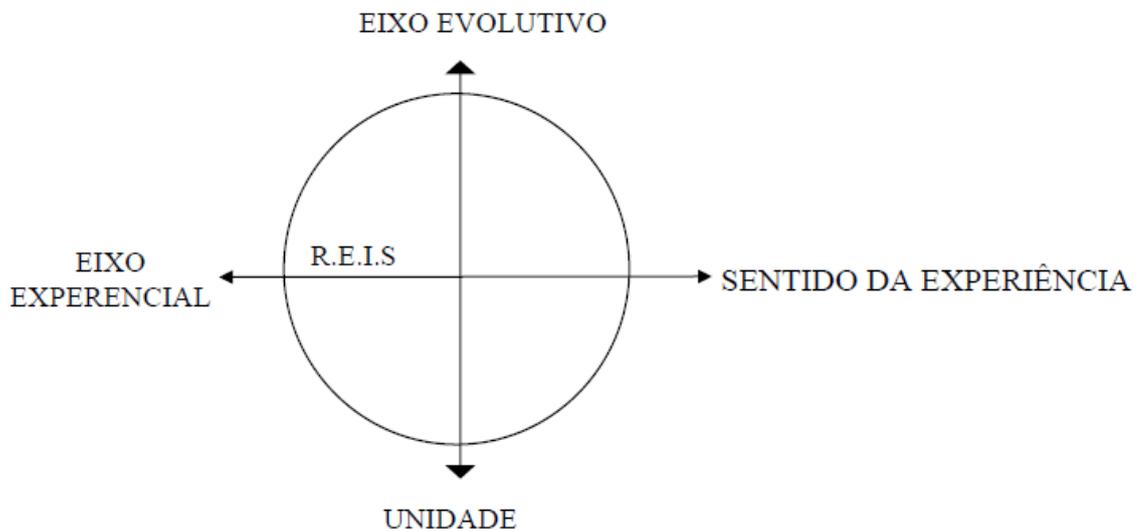
### **5.1 Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT)**

A Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), foi sistematizada pela psicóloga brasileira Vera Saldanha a partir dos principais conceitos da Psicologia Transpessoal, ampliando-os e apresentando-os de forma estrutural e dinâmica, para possibilitar sua aplicação na educação, saúde e instituição, facilitando sua leitura e compreensão. Saldanha denominou a elaboração desse conhecimento em Psicologia como Abordagem Integrativa Transpessoal e sua forma de ensiná-la como Didática Transpessoal.

O referencial teórico proposto por essa abordagem cumpre a tarefa de capturar a experiência musical como evento científico e requer um protocolo que contemple sua característica subjetiva, amplamente favorecida no enquadre da Didática Transpessoal, originada a partir da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT).

Dois dos conceitos que fundamentam os aspectos dinâmicos desta abordagem são aqui apresentados: R.E.I.S. (razão, emoção intuição e sensação) e eixo experiencial/evolutivo. O eixo experiencial simboliza uma integração dos quatro elementos do desenvolvimento psíquico - razão, emoção intuição e sensação (REIS) - representado por uma linha horizontal sobre outra linha vertical que se cruzam ao meio (id.: p. 129), conforme gráfico abaixo:

Figura 4. Gráfico Eixo experiencial e eixo evolutivo.



Fonte: SALDANHA, 2006, p. 142.

A construção do axioma apoia-se, em alguns aspectos, no referencial junguiano dos tipos psicológicos<sup>11</sup>. Entretanto, no enfoque transpessoal da AIT, as funções psíquicas são consideradas elementos do desenvolvimento psíquico e trazem uma perspectiva ampliada dos conceitos de Razão, Emoção, Intuição e Sensação<sup>12</sup>. Nesta abordagem, a emoção é considerada altamente desejável, e incorpora a concepção biológica do conhecimento e do amor, desenvolvidas por Humberto R. Maturana<sup>13</sup>, a autora incorpora ao referencial da AIT a noção de amor como

uma condição fundamental, biológica e relacional na educação e na saúde humana. Além disso, a emoção é essencial por conferir à situação o aspecto experiencial, trazer a energia necessária ao processo de desenvolvimento psíquico, favorecer a aprendizagem. Somente será danosa, se o indivíduo se mantiver fragmentado e identificado só com a emoção, o que impedirá a manifestação e integração de outras funções psíquicas e elementos do desenvolvimento humano (SALDANHA, 2008, p. 188).

<sup>11</sup> Segundo Jung, o tipo psicológico do indivíduo determina sua maneira de se relacionar com o mundo interior e exterior, as pessoas e as coisas, o que ocorre por meio de uma atitude de extroversão ou introversão relacionada às funções do pensamento, sentimento, sensação e intuição. A atitude refere-se ao movimento predominante da libido, ou seja, da energia psíquica, na qual a extroversão indica a consciência do indivíduo voltada para os objetos ou mundo externo, e a introversão, uma orientação para o mundo interior da psique. As funções psíquicas são os recursos através dos quais a consciência obtém orientação para a experiência e compõem, no total, oito tipos de caráter, com distintos graus entre essas combinações de atitudes e funções psíquicas, segundo Jung” (SALDANHA, 2006, p.129).

<sup>12</sup> SALDANHA, 2008, p. 186-194.

<sup>13</sup> MATURANA, Humberto; VARELA, V.F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: PSYII, 1995.

À luz deste modelo, pode-se afirmar que o eixo experiencial trata da evolução nos aspectos empíricos, ligados à prática de técnicas e exercícios, integrando razão (pensamento), emoção (sentimento), intuição e sensação.

Ao praticar frequentemente em seu instrumento, o pianista dá o primeiro passo para aflorar componentes mais profundos do psiquismo e integrá-los à consciência de vigília, permitindo uma expressão mais saudável da psique (id.: p. 137). Já o eixo evolutivo concerne aos aspectos éticos, aos valores do ser (S), e acessa estados de consciência ampliados, num estágio denominado “ordem mental superior” (OMS). No nível da OMS ocorrem os *insights* e ocorrem as experiências de cume e platô/fluxo, para mais tarde serem integrados à consciência de vigília.

Retomando a proposição de Maslow apresentada no Capítulo 2, a criatividade primária é a fase da inspiração, do *insight* criativo, ou seja, do nível da OMS; e que a segunda fase, a criatividade secundária, consiste na elaboração e desenvolvimento do material fornecido pela primeira fase,

no trabalho árduo, na disciplina do artista que pode dedicar meia vida a aprender seus recursos, seus meios e seus materiais até estar pronto para a plena expressão do que vê. (...) As virtudes que acompanham a criatividade secundária, a que tem por resultados os produtos reais, os grandes quadros, as grandes novelas, as pontes, os novos inventos, etc., se apoiam tanto em outras virtudes – obstinação, paciência, laboriosidade – como na criatividade da personalidade (MASLOW, 2008, p. 85).

No enfoque da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), existe ainda um processo terciário

definido como um conjunto de referenciais inerentes ao desenvolvimento do ser humano que favorece o despertar da dimensão espiritual, propiciando a atualização experiencial de valores positivos, saudáveis, curativos tanto individual como coletivo, caracterizando um processo regido pelo princípio da transcendência (SALDANHA, 2008, p. 144).

Na ótica da Abordagem Integrativa Transpessoal admite-se a existência de uma “pulsão para a transcendência” no ser humano, conceito formulado por Vera Saldanha, com base nos estudos de Abraham Harold Maslow. Na prática pianística, esta pulsão mobiliza o pianista em busca de sua autorrealização, seja no estudo de uma peça curta, seja numa obra integral. Anterior à satisfação das necessidades básicas e metanecessidades no estudo do piano, reside uma pulsão, algo que alimenta a motivação para tocar. Na prática pianística, esta pulsão mobiliza o pianista em busca de sua autorrealização, seja no estudo de uma peça curta, seja numa obra integral, ou ainda, ao longo de toda a sua trajetória. Em outras palavras, anterior à satisfação das necessidades básicas e metanecessidades no estudo do piano, reside uma pulsão, algo que alimenta a motivação para tocar e aprimorar-se cada vez mais.

Nessa perspectiva, a ação pianística consiste na interação entre as três etapas da criatividade, que ocorre de uma forma não linear e dinâmica, e sem a qual não é possível construir uma prática em nível de expertise e do desenvolvimento do ser, simultaneamente. Na primeira e segunda etapas são supridas as necessidades que Maslow denominou como básicas. Na proposição da AIT, seriam atendidas as necessidades mais básicas do pianista, de sobrevivência e segurança (primária) e de ser reconhecido e de autoestima (secundária). Surgem então novas necessidades, de autorrealização e autoatualização, quando emerge o processo terciário. Nesse nível a pulsão da transcendência pode se expressar, e abrange tanto as necessidades básicas quanto as metanecessidades, holocentradas, ou seja,

centradas no todo, nas quais há valores positivos naturalmente éticos, como a solidariedade, beleza, êxtase e a própria espiritualidade presentes como aspectos inclusivos do desenvolvimento humano (SALDANHA, 2008, p. 147).

Aproximando esta abordagem à prática pianística, o eixo experiencial contempla o estudo do piano propriamente dito, o emprego de estratégias cognitivas, a estimulação do REIS, a aplicação de técnicas de otimização dos movimentos, aulas de piano e de áreas afins, apresentações públicas, ou seja, toda a experiência prática. Já o eixo evolutivo, que se manifesta concomitantemente ao experiencial, diz respeito à metamotivações e aspectos subjetivos, acessados na dimensão do supraconsciente. São aquelas experiências musicais que atingem um patamar de transcendência e plenitude, em diferentes graus de intensidade, tais como o estado de platô/fluxo, experiências culminantes, exercícios de imaginação ativa aplicados à prática pianística, dentre outras. O resultado dessas vivências é a conexão com valores internos que promovem uma evolução integral do ser (S), tal como referendado por Maslow. De acordo com a autora da Didática Transpessoal,

As dinâmicas utilizadas inserem o estímulo aos recursos interiores que o próprio indivíduo tem e que podem ser acessados sob certas circunstâncias. Esse manancial é o ponto central do trabalho nesta abordagem, é a própria manifestação da ordem mental superior ou supraconsciente (...). Essa instância psíquica apreende a realidade de forma lúcida, sabe aquilo que é necessário e melhor para nós em nossa jornada no processo de aprendizagem, na cura mental e física. Esse acesso, contudo, não é tão simples ou fácil e, em geral, precisa ser favorecido (id.: p. 140).

A interação entre estes aspectos dinâmicos do psiquismo do pianista resulta em um processo que obedece a uma série de etapas. Saldanha elaborou uma classificação em sete etapas relacionadas ao processo de desenvolvimento do ser:

São etapas de uma técnica, a que denominamos interativa, e são também etapas integrativas de um processo de desenvolvimento pessoal, estando vinculadas às necessidades básicas da teoria da motivação, descrita por Maslow, e relacionadas por Weil, aos sete centros do desenvolvimento psíquico e transpessoal (SALDANHA, 2006, p. 161).

As etapas são subsequentes e analisadas de forma linear para efeito didático, mas podem ocorrer de forma simultânea: 1- Reconhecimento; 2- Identificação; 3- Desidentificação; 4- Transmutação; 5- Transformação; 6- Elaboração; 7- Integração. O fator “desenvolvimento” do ser, que está na base da proposição desta didática, é compatível com o desenvolvimento ocorrido durante o processo de aprendizagem e construção de uma obra, na ação pianística, o que favorece a sua correlação. O aspecto transcendental da experiência musical é então observado por esse viés, razão pela qual não nos limitamos ao construto da Psicologia tradicional, uma vez que este não aborda tal conceito.

A partir do modelo proposto pela autora, faz-se uma análise de situações envolvidas na ação pianística. Ao atravessar as sete etapas deste processo, do reconhecimento à integração, ocorrem no pianista mudanças de ordem intrínseca, promovidas pela alteração no aspecto prático, bem como na dimensão psicológica.

## 5.2 As Sete Etapas do processo transpessoal na ação pianística

“Processo” é uma palavra que deriva do latim *Processus*, projeção, descende de *Pro*, para frente e *Cedere*, ir; está relacionada com percurso, e significa "avançar" ou "caminhar para frente". Deste modo, entende-se neste trabalho que o avanço, o caminhar para frente no trabalho com uma obra musical em fase de estudo ou de manutenção, consiste num processo concomitantemente psicológico, durante o qual ocorrem com o pianista mudanças em diversos níveis do ser, mediante a interação dos elementos do desenvolvimento psíquico <sup>14</sup>.

A aproximação da Abordagem Integrativa Transpessoal com a área de Práticas Interpretativas fundamenta-se na evidência de que existe um processo psicológico inerente àquele de preparação de uma obra pianística. De acordo com Barros,

O processo de preparação de um repertório pianístico que culmina com a sua execução é um campo de pesquisa relevante para a área de Práticas Interpretativas, pois o resultado final dessa execução depende, incondicionalmente, do trabalho precedente (BARROS, 2008, p. 2).

---

<sup>14</sup> Na Abordagem integrativa Transpessoal, os quatro elementos do desenvolvimento psíquico: razão, emoção, intuição e sensação (REIS).

Observe-se que em uma abordagem psicológica, é de especial interesse analisar o processo, fonte de dados importantes para análise, além dos resultados. A descrição desse processo à luz da Abordagem Integrativa Transpessoal é aqui apresentada com base na sistematização em sete etapas, criada pela psicóloga brasileira Vera Saldanha. São sete etapas de uma técnica que a autora denomina integrativa, e são também etapas interativas de um processo de desenvolvimento pessoal. As etapas estão vinculadas à teoria da motivação, descrita por Maslow, cujo desenvolvimento em sete etapas encaminha-se em direção à autorrealização, estimulado pela pulsão de transcendência (SALDANHA, 2006, p. 62). Entende-se que os conceitos apresentados no percurso desta investigação oferecem suporte para a análise e compreensão da ação pianística no processo transpessoal nas sete etapas, descritas a seguir:

#### 1ª Etapa: Reconhecimento

Esta etapa consiste em um primeiro encontro, o primeiro contato, quando o pianista interage com a obra musical em questão, de acordo com o seu perfil de interesse, ou conforme Saldanha, “um olhar ao redor” (idem, p. 162). A obra pode ser nova para o pianista, como pode ser uma retomada, um novo ciclo de sete etapas de algo já conhecido anteriormente. Cada pianista, conforme o nível de expertise, experiência com métodos de estudo e personalidade, vivencia essa etapa de forma particular. O pianista americano Murray Perahia declarou que ao começar uma nova peça para piano, toca-a repetidas vezes, sem pensar em estrutura e análise, apenas envolvendo-se com a obra. O pianista brasileiro Nelson Freire afirmou que a condição para que decida estudar uma nova peça é estar apaixonado por ela; do contrário, sente-se como uma “toupeira”<sup>15</sup>.

Nessa fase de contato inicial algumas impressões a respeito da peça vão delineando o vínculo entre o pianista e a obra. É de fundamental importância ter em vista, como metacognição e autorregulação, qual a motivação em aprender uma nova peça. O que o pianista pretende, conscientemente ou não, ao escolher esta peça, neste momento. Perguntas fundamentais para serem feitas nesta primeira etapa são: “Por que eu escolhi esta peça?”; “O que eu almejo conseguir com esta peça?”; “O que esta peça representa para mim?”; “Qual o momento que estou passando atualmente, enquanto estou aprofundando meu contato com essa obra?”; “Que mudanças terei experimentado após concluir o estudo completo desta peça e o que vai alterar na minha vida?”. Uma atitude autoconsciente demanda um questionamento

---

<sup>15</sup> Documentário em DVD “*Nelson Freire: um filme sobre um homem e sua música*” dirigido por João Moreira Salles (2003).

desde o início da escolha do repertório, através das capacidades metacognitivas de auto-observação, automonitoramento e autoavaliação.

Na etapa do reconhecimento são manipulados os primeiros elementos musicais da obra, sua estrutura geral, temas, andamento, caráter; é o momento de analisar e selecionar os trechos, marcar dedilhados, estudar movimentos de otimização na ação pianística. Nesse estágio ocorre

uma mobilização interna, uma motivação que pode ser desencadeada por estímulos intrínsecos ou extrínsecos. Em relação à motivação, é o momento em que há uma lacuna, um espaço de desconhecimento diante de algo novo, não aprendido, que segundo Maslow, insere-se nas necessidades básicas (SALDANHA, 2006, p.162).

A autoconsciência em relação à etapa inicial do aprendizado, independente do grau de expertise do pianista, revela-se crucial para evidenciar possíveis dificuldades inconscientes, que possam estar latentes. Nessa etapa há uma ebulição de elementos musicais, uma seleção daquilo que já se sabe e daquilo que é novo, um despertar dos elementos do desenvolvimento psíquico, chegando a um aparente caos. Talvez ocorra uma afinidade imediata com determinado tipo de repertório ou uma aversão ao primeiro contato com certas obras ou ao contrário, pode surgir uma dificuldade em experimentar algo novo, diferente, que fuja à comodidade de trabalhar um repertório próximo daquilo que já é conhecido. A ansiedade que acompanha “o novo” deve ser controlada através dos mecanismos de metacognição, por ser uma emoção ligada ao medo, o que pode inibir a motivação e, conseqüentemente, o desempenho do pianista. Salienta-se que conforme o nível de motivação é possível alcançar o estado de platô/fluxo já na primeira etapa, desde que a interação pianista/obra/instrumento transcorra de forma agradável e salutar.

Uma etapa de reconhecimento realizada satisfatoriamente permite a transição para a etapa seguinte, a identificação, uma vez que não se pode identificar algo sem antes o reconhecer. A primeira etapa sedimenta o caminho para as etapas seguintes, portanto, quanto mais proficiente for o trabalho realizado nessa fase, maiores serão as chances de autorrealização nas próximas etapas.

## 2ª etapa: Identificação

Após reconhecer e intensificar o envolvimento com a obra, o pianista passa a aprofundar o seu vínculo com o objeto em questão, ou seja, passa a identificar-se com a obra como um todo, com o estilo e/ou com o compositor. Relaciona as partes identificadas com sua experiência prévia, manipulando os elementos de forma gradativa e cumulativa. A

identificação pode ser entendida como uma afinidade do pianista em relação à obra ou aspectos da mesma. A fase da identificação determina se o pianista levará adiante o estudo da obra ou não, despertando seus elementos do desenvolvimento psíquico, razão, emoção, intuição e sensação e sustentando a motivação, a qual visa suprir as necessidades básicas. Portanto, a formação de um vínculo positivo com a obra e com o fazer artístico envolvido nesse momento consistem em fatores preponderantes para sustentar a motivação e dar continuidade do processo.

Por exemplo, o caso de um pianista que esteja carente no aspecto de pertencimento, na hierarquia das necessidades (p. 25), e que decida incluir no seu repertório uma obra de trio com piano, alimentado pela motivação de pertencer a um grupo e ser aceito por ele. Mesmo que este pianista ainda não tenha encontrado os integrantes para formar o trio, mantém-se motivado por estar identificado com a possibilidade intrínseca oferecida pela música de câmara. Estabelece-se um vínculo positivo com a obra e o seu entorno, consolidando a identificação.

Saldanha destaca que

a identificação só acontece se houver uma ressonância com a necessidade básica na qual o indivíduo se encontra; então, ocorrerão a participação, interesse ou, caso contrário, abandono. O conhecimento fica só como mera informação intelectual, disfuncional, aquela informação decorada, superficial, que é pouco aproveitada para a vida do indivíduo e, geralmente, é logo esquecida. Se há o envolvimento, a participação do emocional aliada ao cognitivo, sensorial e intuitivo, mobilizam-se as estruturas ligadas a aprendizagem e à sua aquisição (SALDANHA, 2008, p. 163).

De fato, caso não haja uma identificação do pianista e a formação de vínculo positivo com a obra, pode ocorrer o abandono do estudo da peça. Tal situação é evidenciada pelo sentimento de desânimo em relação à obra, o que seria contornado com uma postura autoconsciente por parte do pianista. A falta de identificação com a proposta do autor pode traduzir-se em uma dificuldade para memorizar um trecho ou a peça completa; da mesma forma, ainda que consiga memorizar facilmente, porém mantenha uma interpretação pouco musical, fria e distante, isso pode ser o resultado de baixo nível de identificação, em função de não encontrar a motivação artística que se traduza em uma expressão musical no trecho ou na peça inteira.

Na ação pianística é possível observar nitidamente o momento em que a identificação se faz presente. Um exemplo disso acontece em minha prática ao trabalhar um trecho de elevada dificuldade, seja de ordem técnica ou interpretativa. O processo transcorre da seguinte forma: detenho-me diante do trecho, ao piano, e procuro observar quais os elementos

envolvidos naquela ação pianística. Numa perspectiva autoconsciente, observo o meu estado de consciência no momento, e minha interação com a peça e com o piano. Seleciono o trecho com a dificuldade ao mesmo tempo em que vou buscando soluções cognitivas para minhas indagações; mantenho-me num estado de receptividade, permitindo que fluam as respostas, mesmo aquelas que parecem descartáveis. Nesse momento, há o favorecimento ao estado de platô/fluxo. Desta forma, procuro trabalhar a parte selecionada com a maior lógica possível, respeitando as sugestões de movimento, obedecendo aos *insights* momentâneos, deixando fluir até que surja a resposta. A partir daí, cria-se um vínculo inexorável com aquele trecho. A segurança posterior resultante desse processo permite que as conexões sejam cada vez mais fortes e a identificação ocorra de forma eficiente.

Para essa análise, selecionei um excerto de uma peça do repertório que preparei no curso de mestrado em Práticas Interpretativas, a Balada nº 1, de Chopin, compassos 223-242 (fig. 6). Segundo Alfred Cortot em sua *Édition de Travail*, nessa coda encontram-se as mais evidentes complicações técnicas da Balada nº 1, que o autor considera de difícil execução do triplo ponto de vista: da resistência dos dedos, da flexibilidade do pulso e da extensão (CORTOT, 1929, p. 18). De fato, deparei com uma situação que requer uma ação pianística plena. Para cumprir tal tarefa, adotei o procedimento visando a identificação conforme o descrito anteriormente e aguardei a emergência das respostas cognitivas. Para atingir a proposta do compositor, busquei adequar os movimentos a partir da escrita, considerando os apoios e deslocamentos. Embora tenha lançado mão de uma série de estratégias de estudo, tais como estudo lento, estudo de mãos separadas, estudo com metrônomo, estudo de trás para frente, aplicação dos ciclos de movimento<sup>16</sup>, ainda não conseguia realizar o “*presto com fuoco*” sugerido pelo compositor.

Não estava encontrando as respostas para superar minha dificuldade, até que ocorreu um fato interessante após duas aulas de piano, em duas semanas consecutivas. Na primeira, apresentei as Variações Corelli, de Rachmaninoff, com um desempenho adequado, que foram bastante elogiadas pela professora. Meu nível de motivação elevou-se ainda mais, suprimindo as necessidades básicas de pertencimento e estima da hierarquia proposta por Maslow. Na segunda aula, uma semana depois, apresentei a Balada nº 1, de Chopin. Para minha surpresa, meu desempenho foi o oposto àquele obtido na aula anterior, com falhas de interpretação, interrupções e hesitações. Obviamente a professora fez uma série de intervenções, buscando

---

<sup>16</sup> Ciclos de movimento são derivações do “princípio da relação e regulação do impulso-movimento”, formulado pela pianista e pesquisadora M<sup>a</sup> Bernardete Castelan Póvoas (PÓVOAS, 1999, p. 87).

Figura 5. Excerto da Balada nº 1, de F. Chopin (comp. 223-242).

The image displays a musical score for an excerpt from Chopin's Ballade No. 1, measures 223-242. The score is written for piano and consists of six systems, each with a treble and bass staff. The key signature is B-flat major (two flats) and the time signature is 3/4. The measures are numbered 223, 226, 229, 232, 235, and 239. The notation includes various musical elements such as slurs, accents, and dynamic markings like 'cresc.', 'ff', and 'p'. There are also asterisks and 'ped.' markings below the bass staff in several measures.

Fonte: [http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/2/2a/IMSLP73959-PMLP01646-Chopin\\_Paderewski\\_No\\_3\\_Ballades\\_Op\\_23\\_filter.pdf](http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/2/2a/IMSLP73959-PMLP01646-Chopin_Paderewski_No_3_Ballades_Op_23_filter.pdf) acesso em 01/11/2015.

otimizar minha *performance*, a qual considerei débil. Após a aula, observei meu nível de motivação despencar, e lancei mão de minhas estratégias metacognitivas de autoavaliação, automonitoramento e auto-observação.

Dias depois, durante uma experiência de platô/fluxo em uma sessão de estudo, ocorreu uma *catarse*<sup>17</sup> durante a qual emergiu do supraconsciente a resposta que eu estava aguardando. Entendi que a defasagem entre uma aula e outra tinha origem em um problema de outra ordem: a obra “Variações Corelli”, de Rachmaninoff é uma peça nova para mim, e a “Balada nº 1”, de Chopin, é uma peça que venho “tentando tocar” desde a infância. A partir desse entendimento, outras respostas emergiram em forma de uma pequena história de minha relação com esta obra, tal qual Assagioli (p. 41) descreve a respeito da abertura do supraconsciente:

Rememorei o fato completo: aos 10 anos de idade ganhei o álbum com obras de Chopin; ouvia a gravação em disco (LP) e acompanhava na partitura; aventurei-me no piano, e o fazia saltando de um trecho a outro, evitando tocar as partes mais complexas; por fim, acabei deixando de lado a peça por achar “impossível” de tocar. Décadas se passaram e surgiu a vontade de estudar a balada no curso de mestrado, com a aprovação de minha professora. Desde o *insight* que provocou a *catarse*, procurei lembrar-me de como me sentia em relação à peça na infância, ou seja, qual o tipo de vínculo foi estabelecido no processo de identificação. Percebi que internalizei uma série de crenças limitadoras, as quais reforçaram o vínculo negativo de identificação, alimentando uma carência básica<sup>18</sup>, ao invés de suprir uma necessidade básica. Desde então estas crenças limitadoras ficaram cristalizadas em meu inconsciente, sabotando meu processo de autorrealização. Minha perspectiva infantilizada manteve-se intacta, porém, inconsciente, reforçando as seguintes crenças:

- A peça é muito longa e de difícil execução;
- É muito rápida, impossível de tocar;
- Há notas demais para memorizar;
- Pertence a um nível muito avançado de desempenho.

Ao aflorar para a consciência, ficou evidente que esse material psíquico era suficiente para impedir, numa dimensão psicológica, que meu desempenho fosse adequado. Nesse momento, houve uma integração da identificação, quando “há o envolvimento, a participação do emocional aliado ao cognitivo, sensorial e intuitivo” (SALDANHA, 2006, p. 225) ou o que

---

<sup>17</sup> *Catarse*: Em Psicologia, a *catarse* consiste na liberação de emoções reprimidas e possui um sentido de purificação.

<sup>18</sup> *Carência básica*: quando uma necessidade básica da pirâmide de Maslow não é satisfeita, torna-se uma carência básica, e conforme o grau de intensidade, pode tornar-se uma neurose.

os psicólogos denominam “fechamento da *Gestalt*”<sup>19</sup>. Até o presente momento foi vivenciado o eixo experiencial e pode-se dizer que se completou um quebra-cabeças, no qual a soma das partes é maior do que o todo. No uso de minhas habilidades metacognitivas, percebi a necessidade de aprofundar meu processo autoconsciente e buscar mais respostas que se revertessem em uma otimização de meu desempenho na balada de Chopin. Desta forma, o próximo passo seria desconstruir imediatamente tais crenças limitadoras, substituindo-as por novos pensamentos que fossem construtivos e que preenchessem minhas necessidades. Estaria me preparando para o processo de desidentificação dos padrões antigos. Nesse momento há uma integração dos elementos identificados, para criar um vácuo que leva à desidentificação, criando um distanciamento, colocando-os em perspectiva. Para alcançar essa desidentificação, as crenças limitadoras já identificadas deveriam passar a ser vistas com distanciamento, para que pudessem ser desconstruídas e favorecer a próxima etapa: a desidentificação.

A técnica utilizada para neutralizar as crenças limitadoras foi a “afirmação” e consiste em reescrever cada frase de forma construtiva, realizando os câmbios psicológicos adequados:

- “A peça é muito longa e de difícil execução” foi substituída por “*Consigno executar cada trecho da peça com facilidade do início ao fim*”;
- “É muito rápida, impossível de tocar” foi substituída por “*Possuo técnicas adequadas para realizar com facilidade os trechos rápidos*”;
- “Há notas demais para memorizar” foi substituída por “*Sei todas as notas de memória, elas simplesmente aparecem em minha mente*”;
- “Pertence a um nível muito avançado de desempenho” foi substituída por “*A peça é muito avançada e está dentro das minhas possibilidades de desempenho*”.

As afirmações são adaptativas, com um conteúdo livre de limitações psicológicas e foram repetidas diariamente durante uma semana, a todo o momento: mentalmente, em voz alta, ao piano e longe dele. Assagioli destaca que o ato de afirmação consiste

numa ordem ou declaração feita pela pessoa a si mesma. É o uso do tempo imperativo, por meio de palavras tais como o latim *fiat*<sup>20</sup> ou “assim seja”. A intensidade ou “voltagem psicológica” da afirmação determina o grau e a extensão de sua eficácia (ASSAGIOLI, 2013, p. 140).

<sup>19</sup> Fechamento da *Gestalt*: o princípio de que algo se completa, as partes se integram formando o todo.

<sup>20</sup> Em latim, *fiat* significa fazer ou feito.

Ao longo daquela semana, observei a evidente alteração de minha atitude em relação à balada de Chopin, e, conseqüentemente, a mudança positiva em meu desempenho, o que foi possível constatar nas aulas seguintes de piano.

No momento em que percebo que *tenho* uma dificuldade, mas *não sou a dificuldade*, acontece a passagem para a etapa seguinte: a desidentificação.

### 3ª etapa: Desidentificação

Nessa etapa há um olhar em perspectiva, como dar um passo para trás e observar a situação com distanciamento. Aquilo que foi identificado na fase anterior já pode ser desidentificado. Após ter reconhecido e identificado em si certos padrões, o pianista já pode adotar uma visão em perspectiva. Retomando o meu exemplo com a balada de Chopin, houve o reconhecimento e a identificação dos aspectos negativos com relação a esta obra; a seguir, vem o momento de desidentificar, ou seja, eu não necessito mais desse padrão. Descubro que existe a dificuldade, mas eu não sou esta dificuldade. Portanto, permito a liberação desse padrão.

A situação de desidentificação pode ser analogamente descrita com a metáfora do elefantinho: quando pequeno, o filhote de elefante, ao ser treinado por um domador, fica amarrado por uma corda em uma pequena estaca, enterrada no chão. Após várias tentativas de se soltar, o pequeno elefante deixa de tentar, achando que “é impossível” escapar. Depois de adulto, o elefante continua preso pelo domador à mesma pequena estaca que o mantinha preso na infância. Obviamente o elefante adulto pode puxar a estaca pela corda e soltar-se facilmente. Entretanto, sua falta de experiência e autoconhecimento o impedem de utilizar sua enorme força para livrar-se da limitação. Comparo a minha situação com a balada de Chopin a esta metáfora, pois da mesma forma que o elefantinho, mantive na idade adulta os mesmos padrões adotados na infância, desistindo de tentar porque achava que seria impossível tocar no andamento “*presto com fuoco*”.

Na etapa de desidentificação os obstáculos internos e externos na aprendizagem do trecho ou peça são evidenciados e ocorre uma contextualização: como deve ser tocado o trecho, quando, por que desta maneira, para que, onde, etc. Há uma mudança do ponto de vista, “é como tirar o nariz da porta para enxergar a porta”<sup>21</sup>. Pode-se inferir que há um amadurecimento quanto à interação do pianista com a obra e já não se trata mais da formação do vínculo, mas de um envolvimento que considera outros aspectos do objeto em estudo.

---

<sup>21</sup> “Tirar o nariz da porta” foi uma metáfora utilizada pela professora Dr.<sup>a</sup> Vera Saldanha, durante o curso de pós-graduação em Psicologia Transpessoal, para explicar o processo de desidentificação.

Reflexões mais profundas sobre o conhecimento adquirido começam nesta etapa, quando outros elementos são valorizados e os elementos do desenvolvimento psíquico sensação e intuição predominam (SALDANHA, 2006, p. 226).

O estudo contínuo vai aos poucos evidenciando certos aspectos dos quais há necessidade de desidentificação. A participação do professor nessa etapa é primordial, uma vez que já se encontra “do lado de fora”, ou seja, desidentificado, em perspectiva. Desta forma, encontra-se em uma posição privilegiada de observador e pode visualizar o que o aluno ainda não consegue perceber nesse ponto do estudo. O fato de o professor estar nessa posição consiste numa intervenção altamente benéfica no contexto do estudo, permitindo ao pianista alcançar resultados superiores àqueles que obteria sozinho, favorecendo a etapa da desidentificação<sup>22</sup>. Observe-se que apesar de o pianista ter ciência de uma série de sugestões feitas pelo professor, ainda encontra-se identificado com outros desafios apresentados durante o estudo da obra, e não consegue perceber tais aspectos. Um exemplo disso ocorreu durante o estudo da Variação nº 4, das Variações Corelli de Rachmaninoff que preparei durante o curso Recital de Mestrado, apresentada na Figura 7.

Na escrita para piano de Rachmaninoff é recorrente o uso de superposição de vozes em diversos planos, gerando uma textura densa e tecnicamente complexa, que requer do pianista a habilidade de realizar tais planos com independência e clareza. Apesar de eu estar ciente dessa configuração a partir da escrita do texto musical, minha execução não estava demonstrando isso. Em função da dificuldade inicial de fazer os deslocamentos e tocar as notas corretamente, além da interação do pedal, a ideia original do compositor manteve-se secundária nessa etapa do trabalho, e a definição dos planos não ficou evidente. Durante a aula de piano, minha professora apontou essa falha de leitura para que eu fizesse a correção. Imediatamente compreendi a necessidade de transição de uma etapa do estudo para a etapa seguinte, permitindo a desidentificação desse padrão e expandindo para uma perspectiva mais ampla em relação à obra.

A partir desse entendimento, busquei priorizar a clareza na definição dos dois planos principais, o que me levou a estudá-los separadamente, tocando primeiro os acordes que correspondem à condução do tema, abaixo grifados em laranja; num segundo momento toquei a área representada em azul corresponde aos elementos com função de ornamentação, sugerindo um tipo de toque mais leve do que o plano referente ao tema.

---

<sup>22</sup> A atuação do professor pode ter efeito contrário, inibindo ou até mesmo abortando o surgimento destas etapas naturais do processo de aprendizagem. Neste caso, ocorre uma *interferência* e não uma *intervenção*, conforme cotejado no tópico 5.3 deste Capítulo.

Figura 6. Variação IV, de Variações Sobre um Tema de Corelli op. 42, de S. Rachmaninoff.

**Andante**

Var. IV

The musical score for Variation IV is presented in five systems. The first system is marked 'Andante' and 'Var. IV'. It begins with a melody in the right hand, marked *mf*, followed by a piano section marked *p*. The second system continues the melody, marked *mf*, and ends with a *dim.* marking. The third system shows the piano part with *pp* dynamics and a *poco cres.* marking. The fourth system continues the piano part with *mf* dynamics. The fifth system concludes the variation with *dim.* and *pp* dynamics. The score is annotated with blue boxes and orange ovals highlighting specific musical features.

Fonte: [http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/d/d7/IMSLP02058-Rachmaninoff - Corelli Variations.pdf](http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/d/d7/IMSLP02058-Rachmaninoff_-_Corelli_Variations.pdf)

acesso em 01/11/2015.

Trabalhei dessa forma durante duas sessões de estudo de 30 minutos, com intervalo de dois dias. A seguir, gravei a execução do trecho completo, e constatei a eficácia do estudo empreendido. Desse modo, constatei a passagem da etapa da identificação para a etapa da desidentificação, nesse aspecto da interpretação.

Em minha experiência profissional como psicopedagoga clínica e professora de piano, constatei que existe uma tendência em permanecer no patamar de confluência entre identificação e desidentificação, sem conseguir consolidar a terceira etapa; ou ainda, de alcançar a desidentificação, desapegando-se de padrões limitadores, mas sem transcender para uma transmutação. Tal fato explica-se porque alguns fatores podem inibir a pulsão de transcendência, bem como impedir a ocorrência dos estados de platô/fluxo e experiências culminantes, interferindo na progressão do eixo evolutivo. Considero esses fatores como verdadeiros agentes sabotadores<sup>23</sup>, que criam uma toxina psíquica, potencialmente nociva ao pianista e o seu fazer artístico: a preocupação; a ansiedade; o cansaço geral; a exaustão em relação ao próprio estudo da obra; tensão, dificuldade de relaxar e pensar musicalmente; dentre outros. Em outras palavras, corroborando a Teoria da Motivação de Maslow, a satisfação das necessidades básicas do pianista consiste em um fator crucial para que possa atingir um estado mental durante a sua prática que esteja imune a esses agentes sabotadores, como se existisse um ambiente ideal psíquico para essa realização; do contrário, pode perder a oportunidade de alcançar níveis inimagináveis de desempenho e autorrealização.

Observe-se que o processo de desidentificação traz consigo uma liberação, com a energia necessária para a mudança de etapa, em direção à transmutação. Tecnicamente, ao liberar certos padrões limitadores o pianista pode realizar aquilo que seria impossível enquanto estivesse apegado a eles, já que houve uma ampliação de percepção com abertura para o eixo evolutivo e reflexões mais profundas acerca do conhecimento adquirido. Nesse momento, é favorecida a inteireza pessoal do indivíduo e são mais valorizadas a intuição e sensação; há uma abertura para níveis de perceptivos de maior sutileza, favorecendo o surgimento natural da etapa seguinte (SALDANHA, 2006, p. 163).

#### Quarta etapa: Transmutação

A importância de exercer plenamente as etapas de identificação e desidentificação na ação pianística permite que haja aprofundamento nesse processo, favorecendo a transmutação. O pianista já interiorizou os elementos de análise musical, definiu opções de interpretação e é

---

<sup>23</sup> O assunto encontra-se aprofundado no capítulo 5, tópico 5.3.

possível que já retenha as notas na memória, podendo tocar como se estas “viessem de dentro dele” (*de cor*: do latim, do coração). Aqui o trabalho técnico ganha consistência, os padrões de movimento são estabelecidos, as pequenas mudanças preparam para a grande mudança (etapa seguinte, a transformação). Aspectos de dedilhado, compreensão da forma, fraseados, estrutura harmônica, articulações, estão em consolidação nesta etapa, onde “nada é inteiramente certo, nada é inteiramente errado ou inteiramente bom ou inteiramente mau” (id., *ibidem*). Ou seja, os ajustes estão sendo testificados, todas as mudanças são bem vindas, em uma infinita experimentação.

O conhecimento adquire significados pessoais, quando

aspectos positivos , negativos, fáceis, difíceis, incitam a luta entre querer ir mais fundo e o abandonar, enquanto desafios da nova aquisição e as mudanças se impõem. (...) Inserem-se nesse momento também as funções da percepção concreta e abstrata, relacionadas à sensação e à percepção de síntese advinda da intuição (id., p. 163).

A transmutação ocorre em uma fase extremamente fecunda, repleta de oportunidades de aperfeiçoamento, trazendo um olhar mais amplo e novas perspectivas de aprendizagem inserindo não só a análise, o julgamento e a reflexão, mas os processos de percepção. É o momento da verificação, de aprimorar e embelezar cada detalhe, cada frase, cada passagem, onde o foco está nas infinitas possibilidades de sonoridades, articulações, intensidades; os aspectos artístico-musicais encontram nessa etapa um lugar destacado.

Em minha prática como pianista, observo que este é o momento em que as experiências de platô/fluxo começam a surgir, pois é aqui que o envolvimento mais profundo surge, uma vez que as barreiras iniciais foram vencidas. Mesmo que ainda não tenha memorizado a peça, ou trechos dela; já consigo acessar a sua essência e fazer música.

Um outro aspecto da transmutação está relacionado às pequenas mudanças, aos câmbios. Na ação pianística observam-se as alterações sendo feitas em termos de sonoridade e resultados, substituindo passagens feitas anteriormente de uma maneira por uma nova, mais elegante, ou mais intensa, etc.

Vale ressaltar a importância de estar com a mente livre de barreiras que possam impedir a fluência de ideias e possibilidades inerentes ao processo criativo, de forma intrínseca ou extrínseca. Conforme o nível de necessidades básicas do pianista, tais barreiras podem tolher o seu processo de desenvolvimento, como a intervenção inadequada de um professor<sup>24</sup> ou colega de trabalho (barreira extrínseca). O professor deve manter-se como um

---

<sup>24</sup> Este assunto encontra-se aprofundado no tópico 5.3 deste capítulo.

orientador nesse momento, permitindo que o aluno descubra a própria interpretação, ao invés de impor a sua maneira de tocar. Uma barreira de ordem intrínseca consiste em padrões internos de autoimagem distorcida, baixo nível de autoconfiança e autoestima, que inibem as iniciativas para a ação pianística. A fase de experimentação preenche diversas necessidades básicas e metanecessidades do pianista, e merecem ser respeitadas por colegas e professores. Entretanto, a atitude autoconsciente é que possibilita ao artista e aprender a lidar com tais dificuldades, amplamente favorável nessa etapa.

A possibilidade de observar o planejamento das ações e seus resultados práticos ao mesmo tempo em que observa as modificações no nível do ser é possível graças aos aspectos dinâmicos e práticos, previstos no corpo teórico da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT). Não há uma dissociação entre prática e teoria, mas uma interação dos eixos experiencial e evolutivo. As pequenas mutações são interatuantes e alicerçam o processo em direção à etapa seguinte.

#### Quinta etapa: Transformação

Este é o momento em que o pianista visualiza as etapas anteriores e verifica o quanto evoluiu na sua prática, ou seja, “percebe a situação atual transformada” (SALDANHA, 2008, p. 126). Depois de concretizar os pequenos câmbios, há um câmbio em grande proporção, uma alteração significativa, resultante do processo cumulativo das fases anteriores. A mudança de nível no desempenho ao executar a peça ou o trecho musical é evidenciada, proporcionando um redimensionamento dos aspectos já destacados durante a etapa anterior, tais como: dedilhado, compreensão da forma, fraseados, estrutura harmônica, articulações, andamento. A expansão de consciência amplia a capacidade de compreensão dos mesmos elementos, em um novo contexto que compreende uma síntese das etapas anteriores, onde a fragmentação deixa de existir. De acordo com Saldanha,

Didaticamente houve uma passagem, uma mudança de nível, de ordem estrutural da informação. Ela já é uma aquisição diferenciada, traz um novo referencial interno e externo para o indivíduo (id., p. 227).

A autora enfatiza que há uma transformação do conhecimento em sabedoria diferenciada, interiorizada, experienciada, contextualizada e compreendida (id., p. 223). Esta fase é gratificante para o pianista, podendo levá-lo a crer que o trabalho está terminado, uma vez que já atingiu os principais objetivos, ou seja, alcançou a autorrealização, conforme a pirâmide das necessidades de Maslow. A sensação de dever cumprido, de uma meta

alcançada, possibilita ocorrências frequentes de estado de platô/fluxo, devido ao imenso prazer experimentado nessas situações, podendo chegar ao êxtase, em situações de experiências culminantes e favorece a emergência da fase seguinte. Por outro lado, conforme a interatuação dos eixos experiencial e evolutivo, pode haver uma certa mecanização da execução, como se não houvesse mais nada a fazer em termos de interpretação. Nesse caso, não há a pulsão de transcendência, pois o eixo evolutivo encontra-se em um grau aquém do necessário. Desta forma, é indicado que se abandone temporariamente o estudo da peça, para retomar novamente num outro momento, tirando proveito da “incubação” (processo descrito na página 42-43) inerente a esse estado de latência.

Esse fenômeno é familiar aos pianistas profissionais. A pianista Gabriela Immreh participou como sujeito do importante estudo realizado pelo psicólogo Roger Chaffin (2003) sobre memória e prática pianística e relatou, a respeito do estudo do terceiro movimento do Concerto Italiano, de Bach, que quando voltou a tocar, depois de alguns dias afastada do piano, percebeu ter renovado suas ideias.

Esse “olhar para trás e perceber a mudança” é determinante para preparar a próxima etapa. É como dizer que agora é que vai começar o verdadeiro processo transcendental. Para o artista que busca a verdadeira transcendência através da música, são as próximas etapas que oferecem as perspectivas de alcançar uma interpretação no nível da metarrealização.

#### Sexta etapa: Elaboração

Nesta etapa os fatores técnicos já foram vencidos, o que permite ao artista tocar sem ocupar sua energia primordial para a resolução de problemas. As memórias cinestésica, analítica, visual e auditiva interagem, liberando a atenção para um novo patamar, no qual apenas mantém-se o controle das ações ao piano, sem necessitar reconstruir a cada momento os padrões estruturais da execução, que já estão prontos. Esta fase oferece o suporte psíquico para a ocorrência do estado de platô/fluxo e experiências culminantes. Aqui, o pianista está livre de preocupações em sua execução, pois a obra está completamente internalizada. A extrema fluência com que realiza a ação pianística faz com que a conexão com o estado de platô/fluxo ocorra imediatamente. Os flashes intuitivos ficam mais frequentes e devem ser considerados pelo pianista como informações valiosas que emergem do supraconsciente para tornar sua interpretação cada vez mais madura e, principalmente, pessoal, sem preocupações e outras interferências.

De acordo com Saldanha, na etapa da elaboração, advinda da própria transformação proveniente dos *insights* da nova aquisição, há uma apreensão global da situação e das

possibilidades, promovendo o novo, diferenciado; o sentido do novo, de uma nova dimensão do contexto pessoal, social, espiritual e o sentido da experiência em seu eixo experiencial e evolutivo, “uma apreensão do verdadeiro conhecimento e do sentido desse saber na vida do indivíduo” (id., p. 164). A emergência dos valores “S” descritos por Maslow faz-se presente nessa etapa, quando o pianista consegue elaborar conjecturas filosóficas e espirituais entre a música e a existência, utilizando uma linguagem própria das experiências transcendentais. Certos músicos permanecem longas faixas de tempo nesse estado de consciência expandido, o que propicia um elevado grau de produtividade e criatividade, além de ser repleto de *insights*.

Um exemplo contemporâneo desse perfil é o compositor, regente, violinista, pianista e professor finlandês Lief Segerstam (1944-), compositor de mais de 200 sinfonias e com uma intensa atuação como regente. Ao ser questionado em entrevista sobre a administração do tempo e sua capacidade produtiva incomum, declara em entrevista transcrita abaixo<sup>25</sup>:

“O tempo não existe. Tempo é o meio que se usa depois do processo criativo para medir e comparar as obras, mas o tempo não existe. As coisas acontecem, as sinfonias são escritas, e eu só seleciono as tonalidades. Mas as 12 tonalidades estão disponíveis para todos, como estiveram para Mozart, Beethoven, Rimsky-Korsakov, Segerstam ou Sibelius. Escolhemos as mesmas tonalidades e fazemos combinações interessantes que são parte da natureza, e a força da natureza se mistura a essas tonalidades. Em minha música, há tonalidade livre, pulsação livre, tonalidade complexa, pulsação complexa... Se há 28 linhas em papel pautado e fazemos pulsação livre, podemos ter 28 pulsações diferentes ao mesmo tempo, e para reger eu teria de ser um polvo! Eu não posso ser um polvo! Sério: não há nenhum regente, o mecanismo de regência está embutido em cada grupo sinfônico e em cada músico. Temos que ser flexíveis com a verdade, como na vida. Todos estamos escrevendo nossa sinfonia, e a partitura é a *homepage* para o selecionador das tonalidades. Escolho as tonalidades e as atribuições. (O entrevistador faz um aparte: ‘Mas, 200 sinfonias?!’). Sim, mas é como no cultivo do vinho, no qual há anos melhores e outros piores. Para mim, o último ano foi muito bom para minhas sinfonias, mas não para minha partitura de vida, pois pensei que iria morrer por causa do câncer. Não tenho nada e compus 14 sinfonias no verão em que recebi o tratamento. Agora estou aqui, muito bem em meus exames de laboratório. Estou um pouco grande (pesado), mas meu sorriso é maior do que era antes”.

As correlações feitas por Lief Segerstam denotam a vivência em situações de transcendência, em função da capacidade de estabelecer analogamente a complexidade da vida com a estrutura musical, o que para ele parece ocorrer de forma simples e fluente, sem esforço. Verifica-se em seu relato a presença da maioria dos valores “S” (conforme descrito na p. 24): Verdade, Beleza, Plenitude, Transcendência da dicotomia, Vitalidade, Unicidade, Perfeição, Necessidade, Culminância, Ordem, Simplicidade, Riqueza, Facilidade, Diversão e Autossuficiência, ultrapassando o preenchimento das necessidades básicas, alcançando as metanecessidades.

<sup>25</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gtX9IryMcEo> acesso em 03/12/2015.

A atitude autoconsciente e o uso das habilidades metacognitivas favorecem consideravelmente a etapa da elaboração. Tal qual descreve o compositor Robert Schumann (Capítulo 4):

Se o Céu te concedeu uma imaginação fértil, então passarás frequentemente horas solitárias ao piano, como em transe, procurando as harmonias para exprimir os teus sentimentos mais profundos. Sentir-te-ás tanto mais imerso num círculo mágico, quanto mais desconhecido for para ti o mundo da harmonia. Essas são as horas mais felizes da juventude. Mas tem cuidado para não alimentares um tipo de talento que te pode levar a perder tempo e energia em fantasmas da imaginação. O domínio da forma e a capacidade de formular pensamentos de forma clara apenas podem ser adquiridos através dos símbolos fixos da notação. Escreve, pois, mais, e sonha menos. (...) Talvez apenas os gênios sejam capazes de compreender os gênios. (SCHUMANN, 1979).

O transe relatado por Schumann consiste no estado de consciência expandido, em um espaço psíquico característico das etapas de elaboração e integração. Ressalta-se que esse estado nada tem a ver com experiências de devaneio, mas de uma plena consciência. A aparente “ausência” propiciada por esse estado de consciência pode provocar uma alteração no comportamento do artista e ser equivocadamente interpretada como misantropia ou até mesmo, algum tipo de arrogância. De fato, ao invés de ausência, ocorre um verdadeiro “mergulho” no próprio psiquismo, de uma forma saudável e motivada por pulsões de transcendência, ancoradas por habilidades metacognitivas que monitoram e regulam esse processo. A interação com a sétima etapa é então evidenciada.

#### Sétima etapa: Integração

Nesta etapa ocorre a “integração do conhecimento na vida pessoal, profissional e cotidiana, mas agora já inserido em todo o ser. O indivíduo jamais será o mesmo” (id., p. 227). A jornada das etapas anteriores conduziu o pianista a esse conjunto de situações em que alcança a plenitude: a excelência da ação pianística integrada ao ser autoconsciente. Ele torna-se um só com a obra e com o instrumento. Para Saldanha,

Quanto maior a aprendizagem, maior essa consciência de integração, mais plena, nas várias dimensões do ser, nas distintas áreas da vida do indivíduo (...). Essa dinâmica natural de integração e apreensão do conhecimento é o que o torna um instrumento vivo, parte íntima do processo transformador e revelador da vida humana, contribui no nível social e coletivo, ao mesmo tempo, em que dá sentido à existência (id., *ibidem*).

Um exemplo de integração como a sétima e última etapa deste processo na prática pianística é o momento da apresentação pública da obra estudada, desde que tenha vivenciado as etapas anteriores e esta seja o ponto culminante. Em outras palavras, se o pianista venceu

transcendeu de uma a outra etapa e o final desse percurso resulta em um recital, é possível que alcance o nível da integração de todos esses componentes. Durante o recital, o pianista tem a oportunidade de rever cada etapa de forma integrada e multidimensional. A situação de estar em público potencializa o risco de acontecer o erro, a distração, a perda do foco, fatores que geram a produção extra de adrenalina, inundando a corrente sanguínea, alterando os batimentos cardíacos e trazendo outros sintomas desagradáveis conhecidos (sudorese, boca seca, tremor, etc.). Tais fatores podem converter-se em agentes sabotadores e impedir a ocorrência da integração, caso o pianista mantenha-se identificado com o medo de não conseguir, com o medo de errar. Para evitar uma experiência mal sucedida, é importante manter a atitude mental adequada durante a apresentação em público. Na perspectiva da abordagem integrativa transpessoal, a sétima etapa

agrega valores no âmbito pessoal e social, os quais favorecem a capacidade de autorregulação e aprimoramento contínuo do saber, motivando-o a novos conhecimentos e ciclos de aprendizagem diferenciada (SALDANHA, 2008, p. 223).

Por essa razão, considera-se que os resultados, sejam eles quais forem, sempre serão positivos, uma vez que a jornada em direção ao recital é mais importante do que a chegada. A sétima e última etapa traz consigo o germe de um novo ciclo, uma primeira etapa. Portanto, em uma abordagem integrativa transpessoal, o papel do artista nesse processo está vinculado a outras questões, as quais ultrapassam o ego, a persona, do pianista.

De acordo com o filósofo catarinense Huberto Rohden, é na ausência do “Ego-Agente” que o artista passa a ser “Cosmo-Agido”, servindo de canal para dar vazão a uma “Fonte Creadora”<sup>26</sup>. Em outras palavras, o artista, no momento em que se encontra no palco, deve deixar de lado as atribuições que o definem como persona: títulos, nome e sobrenome, papéis exercidos na família, etc. Desta forma, estará praticando o “não agir”, servindo de canal para a manifestação plena de algo que envolve o instrumento, a obra musical, o compositor, o público e o seu próprio ser, em detrimento de seu ego-agente, conduzindo a uma experiência de integração. Sobre a postura do intérprete, o compositor e regente Lief Segerstam comenta em entrevista citada neste Capítulo que

---

<sup>26</sup> Em seus mais de 60 livros publicados, Huberto Rohden escreve num prólogo a seguinte advertência: “A substituição da tradicional palavra latina *crear* pelo neologismo moderno criar é aceitável em nível de cultura primária, porque favorece a alfabetização e dispensa esforço mental – mas não é aceitável em nível de cultura superior, porque deturpa o pensamento. *Crear* é a manifestação da Essência em forma de existência – criar é a transição de uma existência para outra existência. O Poder Infinito é o criador do Universo – um fazendeiro é criador de gado. Há entre os homens gênios criadores, embora não sejam talvez criadores. A conhecida lei de Lavoisier diz que “na natureza nada se *crea* e nada se aniquila, tudo se transforma”, se grafarmos “nada se *crea*”, esta lei está certa mas se escrevermos “nada se cria”, ela resulta totalmente falsa. Por isto, preferimos a verdade e clareza do pensamento a quaisquer convenções acadêmicas” (ROHDEN, 1966, p. 5).

O intérprete é o responsável, o embaixador do compositor e o representante do público e está em um lugar idôneo para interatuar. Tentamos fazer com que os músicos se conectem, e quando a música começa a existir, é vida, e vida é música! Música é inextinguível!<sup>27</sup>

Obviamente, nem toda a apresentação pública de uma obra pianística consiste na etapa de integração do processo didático-transpessoal do intérprete. O roteiro que traçamos, com base na classificação da didática transpessoal, sugere um percurso ideal de superação e autodesenvolvimento em sete etapas.

Um exemplo disso foi o recital que apresentei no final do curso de Mestrado. Ao longo dos dois anos preparei um repertório do qual constaram peças com as quais tenho diferentes tipos de vínculo: toquei a rapsódica “Impressões Seresteiras”, de H. Villa-Lobos como peça brasileira, as Variações sob um tema de Corelli, de S. Rachmaninoff, três Intermezzi opus 118 (2,4 e 6), de J. Brahms, e a Balada nº 1, de F. Chopin, nessa ordem. A peça de Villa-Lobos é bastante familiar para mim, ao contrário da colossal obra de Rachmaninoff, com a qual nunca havia tido contato. Já as peças de Brahms são bastante representativas quanto ao meu perfil de pianista, pois que tenho grande afinidade com esse compositor. A Balada de Chopin possui em minha vida um histórico que iniciado na infância, conforme relatado anteriormente, neste Capítulo. Retomando a ideia de que “o indivíduo jamais será o mesmo”, percebo que, nesse sentido, alcancei a sétima etapa. Desde o meu primeiro contato com as Variações de Rachmaninoff experimentei diferentes estágios emocionais e sensoriais: medo, euforia, ansiedade, arrebatamento, juntamente com fadiga muscular, esgotamento mental, dores lancinantes nos punhos.

Superadas as dificuldades, com o passar do tempo e conseqüente amadurecimento, observei que tais “provações” serviram como uma espécie de “rito de passagem”, para que eu estivesse apta a alcançar a elaboração e integração. De fato, na dimensão psicológica, atingi esse nível. Apesar de ter tido algumas falhas de memória, fiquei bastante satisfeita com o fato de ter alcançado esta integração, que representa a sétima etapa. Tal dimensão ultrapassa qualquer convenção burocrática – como uma pontuação por nota alta ou baixa, pois diz respeito ao meu processo interno de evolução e transcendência. Essa postura diante do evento está em conformidade com o indicador de fluxo “perda do ego”, no qual os títulos, as convenções sociais e identificação com a própria persona deixam de ser prioridade. Nesse patamar, o que realmente importa é saber o quanto houve de autoatualização, o quanto “jamais serei a mesma” depois dessa experiência. Importa também receber os relatos emocionados de pessoas que alcançaram o estado de platô/fluxo ao assistir o recital. Ou seja,

---

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gtX9IryMcEo> acesso em 03/12/2015.

aquilo que representou minha própria integração favoreceu a autoatualização em outras pessoas.

Percebi então o que realmente significa a integração, e esta pode ocorrer em níveis que ultrapassam nossa compreensão intelectual do fenômeno. A autorrealização/autoatualização consolida-se; a minha capacidade consciente aprimoramento em diferentes dimensões do meu Ser através da prática pianística permite o encontro com aquilo que para mim é essencial e me torna única.

### **5.3 O contra fluxo**

Da mesma forma que o estado de platô/fluxo pode ocorrer durante a ação pianística, o mesmo pode também acontecer de maneira invertida. Assim como o platô/fluxo é uma situação de elevado nível motivação, com envolvimento e prazer, é possível experimentar momentos de grande desmotivação, onde o entusiasmo é praticamente inexistente, chegando a um grau de frustração que leva o pianista a abandonar seus estudos e carreira profissional. Pode ainda ocorrer que este mesmo pianista consiga se manter na carreira, porém com um desempenho muito abaixo da sua capacidade. A esse fluxo invertido denominei “contra fluxo”, e as causas para sua ocorrência são inúmeras. Juntamente com esse conceito, ressalta-se a existência daquilo que domino “agentes sabotadores”, que se referem aos múltiplos fatores de ordem intrínseca e extrínseca que interferem no processo de alcançar estados de platô/fluxo e experiência culminante. Em outras palavras, os agentes sabotadores podem surgir através de comentários e atitudes de pessoas próximas, de colegas ou até mesmo do professor; podem ainda ser gerados por pensamentos recorrentes do próprio pianista, tornando-se crenças equivocadas e contraproducentes. Os agentes sabotadores sempre trazem um componente de invalidação, minando a motivação do pianista. Quanto mais baixo o nível de autoconsciência deste pianista e maiores as lacunas nas suas necessidades básicas, maior a chance de tornar-se alvo dos agentes sabotadores internos e externos.

O mecanismo de invalidação existe em diversos setores do ensino, e na prática pianística não é diferente. Para os fins deste trabalho optou-se por delinear o perfil do professor de piano com características de invalidador. Observe-se que nem sempre o professor que invalida o aluno possui conscientemente essa intenção e por esse motivo é indicado que desenvolva a autoconsciência para monitorar suas atitudes. Em muitos casos, o professor desconhece a dimensão que suas palavras ganham na mente do seu aluno e o efeito que um comentário pode causar. Por esse motivo, justifica-se incluir a interação da ação pianística e

os estados de consciência no que se refere à didática do instrumento, o que revela um viés de pesquisa de grande importância para essa área.

O pianista em formação, especialmente em um curso de bacharelado, tem o professor de piano como fonte de informações a respeito do seu rendimento como pianista. Por esse motivo, a opinião do professor e os comentários feitos por ele consistem em um dos pilares que sustentam a motivação do aluno. Tais comentários podem tornar-se verdadeiros decretos, transformando-se em crenças incutidas na mente deste pianista, independentemente de ser positivos ou negativos.

O mecanismo de invalidação atua fortemente no grau de motivação e metaforicamente pode ser descrito como uma infiltração no solo, por baixo de uma casa. A infiltração vai aumentando cada vez mais, de forma silenciosa, minando a sustentação da casa e comprometendo sua estrutura. Assim funciona a invalidação constante de um professor contra um aluno, que tem sua autoconfiança comprometida conforme a sua motivação vai sendo minada silenciosamente.

Quando os comentários ou mesmo a atitude do professor são inadequados, pode ocorrer um processo de invalidação, que inibe os estados elevados de consciência no aluno, tais como o estado de platô/fluxo e experiência culminante. Muitas vezes um aluno passa anos de sua vida acreditando que possui limitações que não passam de uma visão parcial e superficial do professor, o qual muitas vezes projeta suas próprias limitações nos alunos. No momento em que passa a ser orientado por outro professor, com uma postura diferenciada, começa a perceber que aquelas crenças precisam ser neutralizadas e substituídas por uma resposta adaptativa, saudável.

Retomando o referencial de Roberto Assagioli, que adverte sobre o poder das afirmações (p. 47), é possível inferir que, quando declaradas pelo professor, podem tornar-se um rótulo, um estigma que o aluno pode ostentar para sempre. Algumas situações específicas que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem são descritas como indicadores de inibição do estado de fluxo ou situações de contra fluxo:

1. Desqualificação: por estranho pareça, uma das formas de desqualificação é o elogio, que pode tornar-se um sutil agente sabotador e conseqüente mecanismo de invalidação. Deve-se elogiar sempre o *esforço*, aquilo pelo que o aluno foi responsável, ao invés de elogiar dizendo que ele *é* talentoso. A invalidação ocorre porque o mérito está naquilo que o aluno construiu à base do seu esforço e não naquilo que presumivelmente ele já possui. Desta forma, ao invés de aumentar a vaidade e inflar o ego elogiando o que ao aluno *é*, o ideal é elogiar o *resultado* ou mesmo, o

*processo* pelo qual o aluno tenha demonstrado *esforço*, o que resultará em uma elevação de sua autoestima, construindo autoconfiança.

De igual modo, com relação ao repertório, o professor pode desqualificar o aluno ao oferecer um repertório que esteja abaixo da sua capacidade de realização. A desqualificação também ocorre de forma sutil quando acontece o oposto, e o professor sugere um repertório muito acima da capacidade do aluno. Obviamente as dificuldades e conseqüentes frustrações advindas dessa circunstância contribuem para a inibição do estado de platô/fluxo e experiências culminantes na prática pianística, uma vez que prejudicam sua capacidade de automonitoramento. Outras formas de desqualificação consistem em:

- generalizações nas quais o professor emite comentários tais como: “Você está tocando *tudo* igual!”, quando na verdade somente alguns trechos poderiam ter sido mais bem elaborados; “Você *sempre* deixa misturar o pedal!”, quando há peças do repertório com a indicação de não limpar o pedal a todo o momento;
- valorizar demasiadamente as falhas e desconsiderar pontos excelentes, desqualificando o restante da produção do aluno.

2. Interrupção: Durante a aula de piano é comum que o professor interrompa a execução da peça que o aluno está apresentando. Essa ação pode interromper o estado de platô/fluxo, mas não consiste necessariamente em uma situação de invalidação. É como se o professor demonstre ao aluno que ele pode fazer ainda melhor, e por isso dever repetir o trecho conforme a orientação. Entretanto, *a maneira como a interrupção é feita* pode tornar-se um mecanismo de invalidação.

Há duas formas de realizar a interrupção: por intervenção ou por interferência. Recorre-se à etimologia da palavra “intervir”: do latim INTER, “entre”, mais VENIRE, “vir”; e da palavra interferir: do francês medieval INTERFERER, “lutar um com o outro, entre si”, do latim INTER, “entre”, mais FÉRIR, “bater, golpear, ferir”. Portanto, há uma larga diferença entre o professor fazer uma “intervenção” e uma “interferência” durante a ação pianística do aluno. Algumas formas recorrentes de interrupção por interferência são:

- impedir que o aluno se expresse por sua movimentação física natural, tais como expressões faciais, balanço do tronco, movimentos das mãos;
  - gritar durante a execução;
3. Omissão: esse comportamento é caracterizado por atitudes negativas indiretas e oposição velada, quando o professor não se manifesta, silencia, no momento em que o

aluno necessita de uma palavra. Consistem em ações específicas de omissão nas aulas de piano e no convívio dentro da escola:

- não fornecer ao aluno o *feedback* adequado sobre o seu fazer musical;
- permitir que o aluno seja exposto participando de um concurso ou atividade em público quando este não está preparado;
- excluir ou não demonstrar interesse em que o aluno participe de algum evento no qual outros colegas do grupo irão participar;
- fazer comentários positivos a respeito dos colegas em detrimento de comentários positivos sobre o próprio aluno;
- priorizar a própria participação em eventos em detrimento da participação do aluno;
- deixar o aluno sozinho em situações nas quais necessita da ajuda do professor;
- oferecer ajuda quando já não é mais necessário. Por exemplo: “Eu tinha a partitura com o dedilhado ideal, e deveria ter te passado...”, quando o aluno já assimilou o dedilhado menos eficiente; “Encontrei uma gravação perfeita da peça que você está estudando, mas não sei onde guardei...”, e repete com frequência a mesma fala, sem fazer um esforço para encontrar a gravação e entregar ao aluno; “Você deveria ter ido ao evento, seria muito bom para você!”, mas o evento ocorreu em uma cidade distante e o professor avisou com apenas dois dias de antecedência.

4. Maus hábitos de conduta: A postura ética de um profissional da Educação requer uma série de regras de conduta, as quais garantem um ambiente de respeito e segurança.

Consideram-se ações em aula que ferem a ética:

- comparar seus alunos, falar de um aluno, na sua ausência, para outro(s) aluno(s);
- criar rótulos para cada aluno, definindo sua opinião sobre o desempenho de cada um e fazendo comentários paralelos com os outros alunos e professores;
- constranger o aluno diante de colegas, abusando do fato de ser um aluno antigo, por exemplo, o que lhe conferiria uma autoridade e/ou liberdade maior – ainda que não autorizada pelo aluno;
- deixar claro para o aluno que ele “somente conquistou aquele nível de expertise porque foi ajudado por este professor”, invalidando as conquistas pessoais por esforço do próprio aluno; ou ainda, alardear para outros alunos e professores essa mesma ideia.

5. Falta de prioridade: O professor de piano deve manter-se consciente de seus afazeres e elencar prioridades, dentre as quais está o compromisso com as aulas e a qualidade do conteúdo ministrado. A ocorrência de imprevistos é inerente a todo o tipo de atividade.

Entretanto, quando se torna um hábito, o principal prejudicado é o aluno, uma vez que essa falta de prioridade do professor resulta em uma invalidação do próprio fato da existência do aluno. Em outras palavras, o aluno pode sentir que é apenas mais um “estorvo” na vida do professor, juntamente com todos os outros “problemas” que ele traz para a sala de aula. São exemplos de falta de prioridade:

- ausência de metas claras e planejamento quanto ao conteúdo e apresentações do aluno;
- desorganização;
- atrasos frequentes;
- esquecimento dos horários marcados,
- instabilidade emocional do professor,
- constante troca de horários por problemas pessoais do professor.

A partir dos tópicos referenciados acima quanto às situações de contra fluxo, é possível classificá-las em categorias relacionadas aos indicadores de fluxo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Situações de contra fluxo

INDICADORES DE FLUXO	SITUAÇÕES DE CONTRA FLUXO
Metas claras	Falta de prioridade, omissão
<i>Feedback</i> imediato	Desqualificação; omissão
Equilíbrio entre desafio e habilidade	Desqualificação; falta de prioridade
Concentração profunda	Interrupção; omissão
Foco no presente (fusão entre ação e consciência)	Interrupção; maus hábitos; falta de prioridade
Noção do tempo alterada	Interrupção; omissão; desqualificação; maus hábitos; falta de prioridade
Perda do ego	Interrupção; omissão; desqualificação; maus hábitos; falta de prioridade

Fonte: Construção da autora, baseada na ABNT/NBR 14724

Com base nos tópicos referenciados acima, há que enfatizar a dimensão potencialmente destrutiva de uma conduta equivocada do professor de piano. No enfoque da Abordagem Integrativa Transpessoal, um dos principais componentes é o amor, o que se mostra ausente na conduta do professor tal qual se buscou exemplificar ao longo dessa

discussão. Saldanha releva o quanto ao amor constitui uma condição fundamental, biológica e relacional na educação e na saúde humana, pois através da emoção surge a energia necessária ao desenvolvimento psíquico, o que favorece a aprendizagem (SALDANHA, 2008, p. 188).

A Didática Transpessoal orienta que a postura do educador seja a do “facilitador”, em uma relação com o educando na qual “é preciso estar presente, ser receptivo, sinalizar sem confrontar, ampliar sem inflar, caminhar lado a lado com determinação e firmeza, ser um facilitador da aprendizagem” (idem, p. 204). De acordo com a proposição desta didática, “é necessário rever toda a conceituação tradicional do desenvolvimento humano, inserindo as vivências dos estados modificados de consciência”, pois que “há uma forma mais ampla e profunda de se aprender e apreender a realidade e o saber” (idem, *ibidem*).

## 6 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

### 6.1 Perspectiva metodológica

A ocorrência dos estados de platô/fluxo e experiência culminante na prática pianística consiste em um fenômeno e pode ser estudado a partir de um enfoque fenomenológico. De acordo com Gil (1989),

O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Não implica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto. Consequentemente, tem a tendência voltada ao objetivo (p. 33).

Entretanto, o viés estabelecido nesta pesquisa contempla o aspecto da aprendizagem a partir da constatação da ocorrência (ou não) do fenômeno e envolve a capacidade do músico de interagir com suas percepções e incorporá-las à sua prática. Por esse motivo, optei pela pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso. Gil (2002) adverte ainda que os

propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (p.55).

O método observacional mostrou-se o mais adequado a esta modalidade de pesquisa, uma vez que é bastante próximo do modelo experimental, diferindo apenas em um aspecto: “nos experimentos, o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu” (GIL, 1989, p. 35). No entanto, o contato com as ideias recentemente apresentadas pelo musicólogo Rubén Lopéz Cano (2014) sobre investigação artística influenciaram sobremaneira o viés metodológico desta pesquisa, o que me levou a definir a minha participação como sujeito no estudo de caso. O caráter subjetivo da experiência com a música justifica esta modalidade de investigação artística, na qual o pesquisador-intérprete participa como sujeito (CANO, 2014, p.133).

A conceitualização de componentes do processamento psicológico da ação pianística na abordagem transpessoal apresentada ao longo do trabalho, fornece substrato suficiente para a análise aqui proposta.

## 6.2 Experiência individual

O ato de tocar piano pode tornar-se uma atividade muito prazerosa realizada pelo ser humano, independentemente do seu grau de expertise. Um pianista profissional alcança diferentes níveis de satisfação relacionados à sua prática, conforme o objetivo artístico que esteja almejando a cada momento da construção de uma interpretação da obra pianística em questão. No percurso deste trabalho, sustentou-se que esse estado de envolvimento profundo na atividade, equilibrando um intenso prazer e motivação durante a experiência, é denominado estado de platô ou estado de platô/fluxo, e indica uma expansão de consciência, que pode atingir níveis de intensidade bastante elevados e até chegar à experiência culminante.

Este Capítulo investiga a ocorrência (ou não) dos estados de platô/fluxo e experiência culminante em minha prática pianística e o reconhecimento desses estados a partir de minha autoconsciência e uso das habilidades metacognitivas, ou seja, propõe-se verificar a ocorrência desse estado através dos indicadores propostos pela Teoria do Fluxo e investigar de que forma o pianista reconhece a manifestação desse estado; busca-se ainda identificar uma possível emergência dos valores “S”, descritos por Abraham Harold Maslow (Capítulo 3), ao longo das sessões de prática. Para cumprir tal tarefa, participei como sujeito da pesquisa, visando observar o fenômeno na minha própria prática.

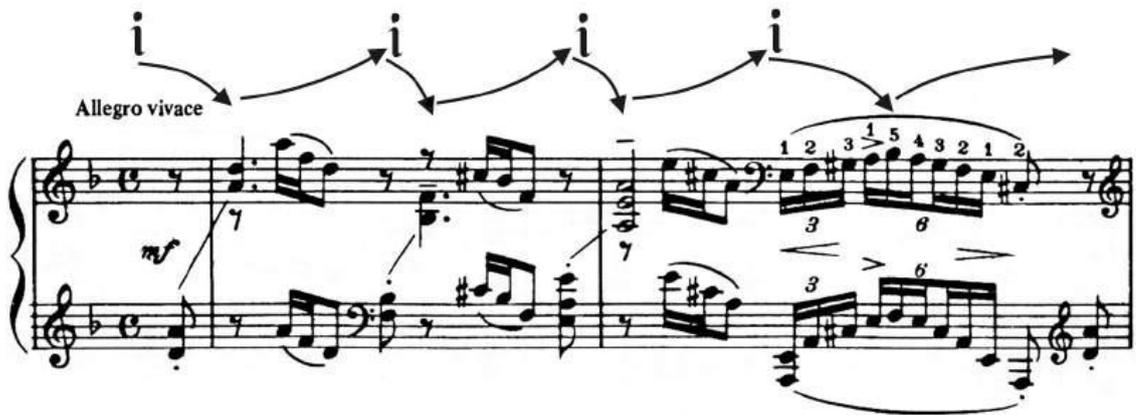
## 6.3 Procedimentos metodológicos

Para observar o grau de autoconsciência e sua relação com a ocorrência dos estados de consciência supracitados, em minha atuação como pianista, selecionei uma peça do meu repertório em preparação para o recital de conclusão do Mestrado em Música, aplicando algumas estratégias de estudo (habilidades cognitivas). Empreguei como instrumentos de coleta de dados relatórios de auto-observação, memorandos e análise de gravações em áudio e vídeo, visando preencher certas categorias para identificação do grau de autoconsciência e ocorrência de estado de platô/fluxo em minha prática.

A peça escolhida foi a variação XVI da obra “Variações sobre um tema de Corelli” opus 42 (1931), de Sergei Rachmaninoff. O estudo foi distribuído em 10 sessões de 30 minutos, em dias alternados, num período total de 40 dias. As estratégias de estudo (habilidades cognitivas) aplicadas foram as seguintes: estudo invertido, em andamento lento, de mãos separadas, com metrônomo, audição de gravações com outros pianistas, gravação da

minha prática em áudio e vídeo, estudo separando vozes e planos sonoros. Para incrementar o estudo – além das estratégias utilizadas (BARROS, 2008, p. 157-175) – concomitantemente, empreguei o “ciclo de movimento” (PÓVOAS, 1999, 2006) como recurso técnico de organização espacial do movimento, com vistas a alcançar uma dimensão interpretativa e expressiva, a partir do impulso/movimento, conforme descrito abaixo:

Figura 7: Ciclos de Movimento - Linha de Orientação da Trajetória. Variação XVI (comp. [1], [2]), Variações Sobre um Tema de Corelli Opus 42, Rachmaninoff.



Fonte: PÓVOAS, 1999, p. 119.

#### 6.4 Categorização e análise dos dados

Os dados foram coletados através de relatórios de auto-observação, memorandos, análise de gravações e vídeos, a partir de minha autoconsciência, sendo empregadas deliberadamente as habilidades metacognitivas: autoavaliação (AA), automonitoramento (AM) e autorregulação (AR). Estabeleci como categorias os próprios indicadores do estado de platô/fluxo: C1: Metas claras; C2: *Feedback* imediato; C3: Equilíbrio entre desafio e habilidade; C4: Concentração profunda; C5: Foco no presente (fusão entre ação e consciência;) C6: Noção do tempo alterada; C7: Perda do ego. Ao fazer o cruzamento dos dados, obtive a configuração descrita na tabela abaixo.

Quadro 3: Categorias e metacognição

CATEGORIAS	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
C1: Metas claras	Estabeleci para cada sessão um objetivo a alcançar com o trecho musical escolhido, subdividindo em metas menores, acessíveis. AM, AR, AA.
C2: <i>Feedback</i> imediato	Criei um diário de automonitoramento, anotando o <i>feedback</i> intrínseco, ou seja, minhas próprias conclusões a respeito do que realizava, momento a momento. As estratégias de gravação e audição de outras gravações potencializaram o <i>feedback</i> . AM, AA.
C3: Equilíbrio entre desafio e habilidade	Observei e monitorei o equilíbrio entre o grau de dificuldade do trecho escolhido e minha capacidade técnica para realizá-lo, fazendo alterações quando necessário. AM, AR, AA.
C4: Concentração profunda	Tomei alguns cuidados para que fatores externos (ruídos, interrupções) não interferissem no trabalho. Procurei manter uma atitude mental de serenidade, evitando que fatores internos não relacionados à atividade (pensamentos, preocupações) prejudicassem o trabalho. AM, AR.
C5: Foco no presente (fusão entre ação e consciência)	A partir da concentração profunda, busquei o estado em que tocar e perceber (autoconsciência) se fundem. Observei o meu grau de envolvimento e presença.
C6: Noção do tempo alterada	Mantive um relógio fora do alcance de minha vista, tentando não controlar o tempo, mas com um alarme que tocava 30 minutos depois, com a intenção de observar se eu teria noção do tempo. AM.
C7: Perda do ego	Anotei, após algumas das sessões, os momentos de entrega total à experiência, monitorando minha reação ao esquecimento momentâneo dos papéis e atribuições. AM.

Fonte: Construção da autora, baseada na ABNT/NBR 14724.

Com o auxílio das estratégias metacognitivas utilizadas, emergiram elementos que demonstram os aspectos dinâmicos descritos por Saldanha como eixo experiencial e eixo evolutivo. São fatores que Maslow denomina valores “S”, que aos poucos foram sendo incorporados naturalmente em alguns momentos da prática. Desta forma, foi possível perceber “o favorecimento da emergência da dimensão superior ou supraconsciente do indivíduo (SALDANHA, 2006, p. 181).” Maslow evidenciou que quanto mais o indivíduo aproxima-se do seu próprio ser, mais fácil será a sua percepção dos valores S no próprio mundo (id., p. 69).

As situações de ocorrência do estado de platô/fluxo e experiência culminante são, em geral, fugazes. Ao longo de minha observação nesse experimento, alguns dos valores “S” designados por Maslow manifestaram-se através de respostas cognitivas a questões pessoais com as quais venho lidando atualmente. As respostas surgiram tanto durante a ação pianística,

quanto depois de encerrar a sessão na prática. É especialmente relevante destacar que quando as respostas aconteciam:

1. Meu estado mental era de consciência plena, livre de devaneios;
2. Eu tinha certeza de que estavam relacionadas ao momento da prática;
3. Emergiam como uma forte convicção, como uma certeza, como algo indiscutível;
4. As ideias surgiam sempre completas;
5. Não apareciam em uma sequência lógica de raciocínio, como resultado de alguma elaboração cognitiva; apenas surgiam na consciência.

A legitimidade da experiência está em conformidade com a perspectiva de Assagioli, apresentada no Capítulo II (p. 30) do presente estudo, enfatizando que a realidade do supraconsciente não tem necessidade de ser demonstrada, por ser uma experiência direta, a qual quando experimentada, é em si mesma a própria evidência. Esta é uma característica predominante da experiência transpessoal: o indivíduo que a experimenta simplesmente tem certeza de que esteve nesse nível, não há o que especular ou duvidar.

Desta forma, tal qual propõe o modelo de Saldanha, à medida que o eixo experiencial foi sendo consolidado, o eixo evolutivo também pôde manifestar-se. Em outras palavras, é possível perceber que durante o processo de desenvolvimento da ação pianística (eixo experiencial) ocorre um processo psíquico em outra dimensão do ser (eixo evolutivo). Conforme previsto na formulação dos aspectos dinâmicos dos eixos experiencial e evolutivo, além dos elementos do desenvolvimento psíquico razão, emoção e sensação, surgem outros elementos relacionados ao elemento intuição.

Destaca-se então um aspecto fundamental sobre a experiência de platô: o fator transcendente que leva à autorrealização através de um processo no qual ocorrem situações psicológicas diferenciadas, que proporcionam uma autoatualização constante, resultando no desenvolvimento do eixo evolutivo. Essa liberação no nível supraconsciente expressou-se através de formas-pensamento de autorrealização que remetem aos valores descritos por Maslow, conforme o Quadro 3:

Quadro 4: Categorias e Valores S

CATEGORIAS VALORES S	METAMOTIVAÇÕES	PENSAMENTO AUTOREALIZADOR
V1: Verdade	Honestidade; realidade; sinceridade; simplicidade; essencialidade; dever ser; plenitude bela, pura, limpa, sem adulteração.	“Por mais injusta que possa parecer a ação de pessoas nefastas sobre mim, nada pode roubar a magnitude de estar trabalhando uma obra como esta para piano”.
V2: Bondade	Benevolência; justiça; retidão; amamo-la, semimo-nos atraídos por ela, aprovamo-la.	“Independentemente da maldade que existe no mundo, fico feliz que existam obras musicais como esta. Isso me traz paz e quero oferecer essa paz para o mundo”.
V3: Beleza	Vitalidade; perfeição; forma; riqueza; culminação; honestidade.	“A perfeição existe. Demanda paciência.”
V4: Plenitude	Unidade; integração; tendência à união; interrelação; organização; não dissociado; sinergia; estrutura; ordem; tendência homóloga e integrativa.	“Eu sou uma só com meu instrumento”.
V5: Transcendência da dicotomia	Aceitação; sinergia; transformação das oposições em unidade; dos antagonismos em colaboradores mutuamente realizantes; integração ou transcendência das polaridades);	“Estou aqui para mostrar algo muito maior do que eu.”
V6: Vitalidade	Vivacidade; espontaneidade; autoexpressão; autorregulação; processo; funcionamento pleno; mudança e permanência simultâneas.	“Estou viva, tenho energia para trocar com o piano, o que eu trabalho nele volta para mim muito maior.”
V7: Unicidade	Idiossincrasia; individualidade; incomparabilidade; novidade; particularidade; peculiaridade.	“Há algo aqui que posso fazer com personalidade, com minha própria interpretação”.
V8: Perfeição	Nada falta; nada supérfluo; justiça; adequações; nada mais além; tudo está no lugar adequado; inevitabilidade; é bom que seja assim; deve ser desse modo; sem nenhuma mudança.	“Recebo a orientação ideal para minha necessidade neste momento.”
V9: Culminância	Finalidade; consumação; morte antes do renascimento; justiça; está terminado; não fará nenhuma mudança na Gestalt; nada falta; climax; cumprimento do destino; culminação do crescimento e do desenvolvimento.	“Então é isso... entendi o que estou fazendo e por que.”
V10: Justiça	Imparcialidade; adequação; inevitabilidade; necessidade; desinteresse; qualidade arquitetônica; ordem legalidade; retidão; perfeito; organizado.	“Percebo o quanto me incomoda ver alguém utilizar a música para um fim ilícito.”
V11: Simplicidade	Desnudez; ausência de adornos; do extra ou supérfluo; essencialidade; certeza; abstrato; unicamente o que é necessário; estrutura essencial e nuclear.	“Entendo a simplicidade de pessoas realmente autorrealizadas. Entendo também o seu oposto.”
V12: Riqueza	Diferenciação; complexidade; todo presente; tudo é igualmente importante; totalidade; nada é pouco importante; simplificação; abstração.	“Se o compositor escreveu esse detalhe, então é muito importante. Uma só nota é tudo”.

## 6.5 Resultados gerais

- Uma vez que a ocorrência da experiência de platô/fluxo é favorecida em atividades que envolvam recompensa imediata sobre o desempenho do indivíduo, certas estratégias de estudo no piano emergem como um elemento altamente eficiente para desencadear este estado mental.
- Conforme destacado na introdução deste trabalho, a autoconsciência consiste numa premissa básica para a utilização destas habilidades metacognitivas, portanto, o simples fato de realizar um relatório de auto-observação comprova a capacidade de autoconsciência. Entretanto, há uma diferença na predisposição para realizar o relatório, que oscila de acordo com fatores de ordem afetiva, física e ambiental, o que nos leva a crer que o grau de autoconsciência é variável, alterando a probabilidade de chegar a um estado de platô/fluxo.
- Enquanto eu não estava segura em relação às notas, não alcancei o estado de platô/fluxo em minha prática. Somente a partir da quinta sessão comecei a experimentar as sensações que esse estado mental proporciona.
- A aplicação de recursos de técnica pianística favorece o estado de platô/fluxo na execução instrumental.
- Não ultrapassar o andamento lento - seja em trechos, seja na peça inteira - enquanto não estou segura para tocar as notas, colabora para a manutenção do equilíbrio entre desafio e habilidade.
- O estado de platô/fluxo é amplamente favorecido quando crio algum tipo de jogo, como tocar de duas em duas notas, variantes rítmicas, toca uma e canta outra, etc. Ou seja, quando consigo “brincar”, facilito a ocorrência do estado de platô/fluxo. Nas palavras de Lori Custodero: “o fluxo prevalece sempre que se joga um jogo em que a experiência é enquadrada em regras bem definidas” (In: ILLARI, 2006, p. 384).
- A utilização de estratégias de estudo preenche a categoria “metas claras”. À medida que os resultados positivos da prática, apoiada nas estratégias de estudo e o auxílio da técnica, começam a surgir, o nível de motivação vai aumentando e o estado de platô/fluxo se torna evidente.
- Durante a prática, mesmo equilibrando o gráfico de desafio/habilidade, o estado de platô/fluxo surge em “picos”, momentos fugazes de satisfação intensa e facilmente interrompidos por agentes sabotadores, que nada tem a ver com o objeto do estudo.

- Quanto maior o nível de cansaço físico e/ou mental, mais custoso é manter o estado de platô/fluxo.
- Observei que a motivação serve como um “termômetro” para o estado de platô/fluxo. Desta forma, indivíduos desmotivados dificilmente irão experimentar o estado de platô/fluxo durante a prática pianística.
- Chega um momento em que o platô/fluxo se torna tão intenso que a alegria, o prazer enquanto toco, pode me levar ao êxtase. É o que Maslow denomina “experiência culminante” (MASLOW, 1964, p. 4) e Mihalyi denomina “experiência máxima” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004: p. 37, 43). A ocorrência desse estado em minha prática, para este estudo, surgiu em dois momentos distintos, como num *flash*, um pico, algo muito rápido.
- A expansão que ocorre durante o estado de platô/fluxo pode permanecer, mesmo após o término da sessão. Constatei diversas vezes, nos intervalos das sessões, o surgimento de *insights* relacionados ao trabalho realizado durante a prática.
- A emergência dos valores S é absolutamente genuína.
- Após ocorrer o surgimento das respostas em forma de pensamentos autorrealizadores, percebo o processamento interno de todo o material psíquico recém-manifestado, concomitantemente à ação pianística.
- Os valores S ocorrem em um nível mais elevado de consciência, uma vez que todos os indicadores de fluxo integram-se imediatamente; é como se essa integração fosse um pré-requisito para a emergência dos valores S. De fato, o modelo de Maslow prevê que as metanecessidades surgem no patamar que ultrapassa o topo da pirâmide, ou seja, além da autorrealização.
- Constatei que é possível atingir o nível da metarrealização no momento em que os pensamentos autorrealizadores se manifestam, mas em momentos de curtíssima duração. É nesse espaço de tempo que há a integração dos indicadores de fluxo e da emergência das respostas do supraconsciente, permitindo a autoatualização. Entretanto, há um retorno à consciência de vigília, quando são incorporados os elementos obtidos nessa expansão.
- O fato de um pianista apresentar lacunas em sua hierarquia de necessidades permite que estas sejam preenchidas a qualquer momento. Uma atitude autoconsciente, que saiba tirar proveito dos inúmeros *insights* obtidos no processo de ação pianística, favorece o desenvolvimento do pianista em busca de sua autorrealização. Ao

vislumbrar a autorrealização, ou mesmo, as metarrealizações, por meio de experiências de platô/fluxo cada vez mais frequentes, o pianista tem condições de suprir conscientemente suas necessidades básicas, em direção às metanecessidades. Uma vez que os níveis das necessidades básicas não são estanques, mas interatuantes e confluentes, há possibilidade de realizar verdadeiros saltos nessa jornada de autodescoberta, em busca da excelência pianística e pessoal.

- O verdadeiro crescimento reside em proporcionar a si mesmo a superação desses limites suprindo, com autoconsciência e no uso das habilidades metacognitivas, as necessidades de pertencimento, reconhecimento e estima.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa em Práticas Interpretativas que se apoia numa abordagem psicológica tende a valorizar tanto o processo quanto os resultados do trabalho. O estudo mostrou que estar consciente desses processos promove uma expansão significativa na percepção que o pianista tem de si mesmo. No rastro do que propõe Abraham Harold Maslow, ainda que de forma incipiente para os limites da pesquisa em Práticas Interpretativas, o favorecimento da emergência dos valores do ser (S) a partir das experiências culminantes aponta para uma jornada de autodescoberta através da música. Na ótica maslowniana, quanto maior o grau de experiências de platô (platô/fluxo) e culminantes, melhor o nível de compreensão existencial, e conseqüentemente, mais elevado o nível de valores humanos do ser. Isto realizado de forma consciente configura uma dimensão altamente subjetiva na área de Práticas Interpretativas, mas não menos fascinante.

Este estudo demonstrou que os estados de platô/fluxo e experiência culminante de fato ocorrem durante a prática pianística e que a autoconsciência em relação à manifestação destes estados contribui para o desenvolvimento global do pianista em diversos aspectos. Uma vez que o objetivo principal desta investigação consistiu em verificar o grau de autoconsciência do pianista em relação a estes estados de consciência, foi possível constatar que as técnicas da didática transpessoal validaram a experiência, ampliando a capacidade dos sujeitos de utilizar as habilidades metacognitivas.

No aspecto educacional, os dados apresentados no percurso desta discussão materializam nossa percepção de que as estratégias metacognitivas podem oferecer suporte a uma prática de ensino altamente motivadora para aluno e professor de música. Tendo em vista os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na capacidade de sustentar a motivação da aprendizagem musical, é possível inferir que a utilização de estratégias metacognitivas pode conduzir o aluno a construir uma prática musical com autonomia e coerência. Uma vez que tais estratégias são definidas por empregar a reflexão sobre a própria cognição, o aluno é estimulado a lançar mão de suas habilidades metacognitivas na aprendizagem, e necessita estar autoconsciente para monitorar, regular e avaliar sua prática. Cabe ainda ressaltar que uma classe altamente motivada não representa um aprendizado musical efetivo. A motivação prioritária para o professor reside, sobretudo, nos objetivos musicais que fundamentam sua prática. Manter em vista ostensivamente quais os objetivos a alcançar com o grupo o com o aluno são questões fundamentais e anteriores à criação de estratégias cognitivas e metacognitivas

A partir dos dados obtidos, foi possível constatar a existência de estados de platô/fluxo e experiências de cume na prática pianística. A contribuição de Mihaly Csikszentmihalyi apresenta uma estrutura do estado de platô/fluxo, que pode e deve ser utilizada na educação musical e na otimização das práticas interpretativas do piano em diferentes níveis de expertise. Abraham Harold Maslow aprofunda essa pesquisa em busca de algo ainda mais sutil e transcendental, como a busca do aprimoramento do ser humano através destas experiências, inerentes ao universo do artista. Percebe-se a necessidade de realização de pesquisas nesta área visando monitorar os processos de criação musical na interpretação ao piano em dimensões mais complexas, bem como desenvolver as habilidades metacognitivas dos pianistas que levem a um autoconhecimento a favor da excelência não só na execução, mas do desenvolvimento do próprio ser.

Reconhecer aspectos disfuncionais de comportamento é tarefa diária de todos os pianistas, já que os fatores inconscientes podem prejudicar fortemente seu desempenho. Como sustentamos ao longo da discussão, os resultados apresentados no estudo que empreendemos materializam nossa percepção de que a didática transpessoal aplicada à prática pianística muito tem a oferecer ao fértil terreno da investigação artística. As substantivas e positivas mudanças apresentadas pelo grupo de sujeitos nos fornecem elementos para referendar a valiosa contribuição da abordagem transpessoal à prática pianística.

Como sujeito da pesquisa, busquei elucidar aspectos de uma prática pianística enquanto atividade de experiência subjetiva, observando a capacidade de refletir sobre a minha própria prática e reconhecer a ocorrência do estado de platô/fluxo nesse processo de construção de uma interpretação musical. Capturar a experiência musical como sujeito e pesquisadora revelou-me uma nova dimensão relacionada ao objeto desta pesquisa. Também explorar a implicação dos fatores psicológicos relacionados às atividades de ensino, aprendizagem e execução ao piano constitui uma dimensão da experiência particularmente subjetiva e fascinante que nos estimula a avançar em nossa pesquisa.

Os resultados parciais descritos no presente trabalho suscitam o interesse em aprofundar a investigação desta temática, à qual darei prosseguimento em trabalhos futuros, integrando tais procedimentos ao meu cotidiano e visando uma excelência no meu desempenho como pianista e professora de piano, bem como na evolução pessoal, na possibilidade de expansão de horizontes a partir da minha prática instrumental. Desta forma, encontro no piano uma finalidade múltipla de evolução profissional, aprimoramento técnico-musical e desenvolvimento pessoal.

Por essa razão, interessa produzir um material que ofereça suporte aos pianistas no entendimento dos processos psíquicos relacionados à sua prática. Trata-se de uma valiosa oportunidade de reconhecer outros processos de aprendizagem e autoconhecimento, em busca de um desenvolvimento integral desse artista. A perspectiva inovadora que a abordagem transpessoal remete as práticas em educação musical e *performance* a níveis inimagináveis na educação tradicional, o que me motiva sobremaneira a dar prosseguimento às pesquisas nessa área.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosane. Motivação e o estado de platô/fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música. *Anais Abem*, 2008.
- \_\_\_\_\_. Motivação e ensino de música. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C.; (Orgs.) *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 111-130.
- ARAÚJO, Rosane & STOCCHERO, Mariana A. Apreciação musical e envolvimento: um estudo sob a perspectiva da teoria do platô/fluxo. In: *Revista Nupeart*, vol. 10, 2012 (p. 10-29).
- ASSAGIOLI, R. *Psicossíntese: as bases da psicologia moderna e transpessoal*. 2. ed. – São Paulo: Cultrix, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Ser Transpessoal*. España: Gaia, 1993, 334p.
- AUSTIN, James; McPHERSON, Gary & RENWICK, James. Developing motivation. In: Gary McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (p. 213-238). Oxford: Oxford University Press, 2006.
- BARROS, L.C. *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. Tese de doutorado UFRGS, Porto Alegre: 2008.
- BECK, Judith S. *Terapia Cognitiva para desafios clínicos: o que fazer quando o básico não funciona*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BUNDRICK, Charles M.; LANIER, Lorraine S.; PRIVETTE, Gayle & VODANOVICH, Steve. Peak Experiences: Lasting Consequences and Breadth of Occurrences Among Realtors, Artists, and a Comparison Group. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1996, Vol. 11, No. 4, 781-791.
- CHAFFIN, Roger; IMMREH, Gabriela; LEMIEUX F., Anthony & COLLEEN, Chen. “Seeing the Big Picture”: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*. Vol. 20, No. 4, 465–490. University of California: 2003.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper & Row: New York, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Descoberta do platô/fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Gestão qualificada: a conexão entre felicidade e negócio*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins, 2008.
- COOPER, Barry. *Beethoven: um Compêndio: guia completo da música e da vida de Ludwig van Beethoven*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. 405p.

- CORTOT, Alfred. *Édition de Travail de des Oeuvres de Chopin*. Salabert: Paris, 1929.  
 \_\_\_\_\_. *Curso de interpretação*. Brasília, DF: MusiMed, 1986. 179 p.
- CUSTODERO, Lori A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de platô/fluxo e a educação musical. In: ILARI, B. (Org.) *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 381-399.
- DUNHAM, Frances Y.; PRIVETTE, Gayle & YEAGLE, Ellen H. Highest Happiness: An Analysis of Artists' Peak Experiences. *Psychological Reports*, 1989, 65, 523-530.
- FADIMAN, James; FRAGER, Robert. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra, 1979.
- FLAVELL, John. H.; MILLER, Patricia H; MILLER, Scott. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.
- GARDNER, H., CSIKSZENTMIHALYI, M., DAMON, W. *Trabalho Qualificado: quando a excelência e a ética se encontram*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989. 207p.  
 \_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.  
 \_\_\_\_\_. *Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009. 148 p.
- HALLAM, S. The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 2001a.  
 \_\_\_\_\_. The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 2001b.  
 \_\_\_\_\_. *Music psychology in education*. London, UK: Institute of Education, University of London, 2006.
- ILARI, Beatriz Senoi. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.
- JOU, G. I. de, & SPERB, T.M. (2006). A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 2006.
- JUNG, C.G. *Tipos Psicológicos*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.
- LANDSMAN, Ted; PRIVETTE, Gayle. Factor Analysis of Peak Performance: The Full Use of Potential. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 44, No. 1, 1983, p. 195-200.

LEHMANN, Andreas; SLOBODA, John & WOODY, Robert. Motivation. In: *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills* (p. 44-60). Oxford: Oxford University Press, 2007

MASLOW, A. H. *Religions, Values, and Peak Experiences*. Columbus: Ohio State University Press, 1964.

\_\_\_\_\_. *Toward a psychology of being*. 2ª ed. New York: D. Van Nostrand Company, 1968, 240p.

\_\_\_\_\_. *Various Meanings of transcendence*. In: *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1969.

\_\_\_\_\_. *Motivation and Personality*. 2ª ed. New York: Harper e Row, 1970.

\_\_\_\_\_. *The Farther Reaches of Human Nature*. England: Penguin Compass, 1971.

\_\_\_\_\_. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, [s.d.], 279p.

\_\_\_\_\_. *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. 2ª ed. Mexico: Trilhas, 1990, 398p.

\_\_\_\_\_. *El hombre autorrealizado*. 10ª ed. Barcelona: Káiros, 1993, 292p.

\_\_\_\_\_. *La personalidade creadora*. 9ª ed. Barcelona: Kairós, 2008, 480p.

MATURANA, Humberto; VARELA, V.F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: PSYII, 1995.

NAKAMURA, J., & CSIKZENTMIHALYI, M. The concept of flow. In: C. R. Snyder, & S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 89-105.

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

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. (2ª ed), Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

PÓVOAS, M. B. C. *Controle de Movimento com Base em um Princípio de Relação e Regulação do Impulso-Movimento: Possíveis Reflexos na Otimização da Ação Pianística*. Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Ciclos de Movimento – um recurso técnico-estratégico interdisciplinar de organização do movimento na ação pianística. In: *Anais XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília, 2006. p. 665 -670.

\_\_\_\_\_. Ação pianística, desempenho e controle do movimento: uma perspectiva interdisciplinar. In: *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 540–548.

\_\_\_\_\_. Desempenho pianístico e Rodízio: um sistema de organização do estudo baseado na distribuição e variabilidade da prática. In: *Anais XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Vitória, 2015.

PRIVETTE, G. Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983, p. 1361-1368.

\_\_\_\_\_. Peak Experience, Peak Performance, and Flow: Correspondence of Personal Descriptions and Theoretical Constructs. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6:5,1991 p.169.

ROHDEN, Huberto. *Filosofia da Arte: a metafísica da verdade revelada na estética da beleza*. São Paulo: Freitas Bastos, 1966.

\_\_\_\_\_. *Einstein, o enigma da matemática*. 3ª. ed. São Paulo: Alvorada, 1980.

SALDANHA, Vera. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. Campinas, SP; Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação; Depto de Desenvolvimento Humano, Psicologia, Educação, 2006 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. *Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

SCHUMANN, Robert. *Album für die Jugend Op.68*. Wiener Urtext Edition, Viena: 1979.

STERNBERG, R. *Psicologia Cognitiva*. Artmed: Porto Alegre, 2000.

WEIL, Pierre. *A morte da morte*. São Paulo: Gente, 1995

WILBER, Ken. *A Visão Integral*. Editora Cultrix, São Paulo: 2010.

- Livro eletrônico:

CANO, Rubén-López; OPAZO, Úrsula S. C. *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: 2014. Disponível em: <http://rlopezcano.blogspot.com.br/2014/09/investigacion-artistica-en-usica.html> Acesso em: 02/04/2015.

- Partitura web:

CHOPIN, Frédéric. *Ballades*. Disponível em [http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/2/2a/IMSLP73959-PMLP01646-Chopin\\_Paderewski\\_No\\_3\\_Ballades\\_Op\\_23\\_filter.pdf](http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/2/2a/IMSLP73959-PMLP01646-Chopin_Paderewski_No_3_Ballades_Op_23_filter.pdf) acesso em 01/11/2015.

RACHMANINOFF, Sergei. *Variations on a Theme of Corelli* (1931). Disponível em [http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/d/d7/IMSLP02058-Rachmaninoff - Corelli\\_Variations.pdf](http://imslp.eu/Files/imglnks/euimg/d/d7/IMSLP02058-Rachmaninoff-Corelli_Variations.pdf) acesso em 01/11/2015.

- Entrevista:

MARIA JOÃO PIRES. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lu1aWSCMPTA> Acesso em 18/07/2014. Dur: 08:04. (Entrevista realizada durante o *masterclass* com a pianista Maria João Pires).

- Entrevista:

LIEF SERGERSTAM. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gtX9IryMcEo> acesso em 03/12/2015. Dur: 14:40. (Entrevista realizada com o compositor e regente Lief Segerstam).

- DVD:

NELSON FREIRE: Um filme sobre um homem e sua música. Direção: João Moreira Salles. Produção executiva: Maurício Andrade Ramos. Videofilmes Produções Artísticas, 2003. DVD (102 min).