



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO
CONHECIMENTO

Denise Maria Bezerra

**Pianismo, pianear e o processo de individuação na perspectiva da
Cognição 4E: uma autoetnografia**

Florianópolis
2023

Denise Maria Bezerra

**Pianismo, pianear e o processo de individuação na perspectiva da
Cognição 4E: uma autoetnografia**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho. Coorientador: Prof. Dr. Richard Perassi

Florianópolis

2023

Bezerra, Denise Maria

Pianismo, pianear e o processo de individuação na perspectiva da cognição 4E : uma autoetnografia / Denise Maria Bezerra ; orientador, Francisco Antonio Pereira Fialho, coorientador, Richard Perassi, 2023.

255 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Pedagogia do piano; Cognição 4E; Autopoiese; Autoetnografia; Pianismo. I. Fialho, Francisco Antonio Pereira . II. Perassi, Richard. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Denise Maria Bezerra

**Pianismo, pianear e o processo de individuação na perspectiva da
Cognição 4E: uma autoetnografia**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 03 de maior de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Aires José Rover, Dr. - UFSC

Prof. Cristiano José de Almeida Cunha, Dr. - UFSC

Profa. Marina Keiko Nakayama, Dra. – UFSC

Profa. Paula Maria Galama, Dra. – FAMES (externa à UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento

Prof. Roberto Carlos Pacheco, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023

Dedico este trabalho aos meus alunos, aprendentes e pacientes que a mim têm
confiado orientar o seu processo de individuação.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do amor.
(Fabrício Carpinejar)

Algumas pessoas têm sido companheiras de viagem nessa incrível jornada de autoconstrução. Menciono aqui colegas que se tornaram amigos, sem os quais eu certamente não teria ido tão longe. Sou grata à Jussara Paraná Sanches Figueira, que literalmente me convenceu a fazer o processo seletivo do PPGEGC. Ao grande amigo da turma e colega exemplar, Ricardo Pereira, sempre solícito e festeiro. À genial Luciana Schmitt, que me ajudou com o inglês e com suas conversas inteligentes e provocativas. Aos queridos colegas de turma, de quem a pandemia infelizmente me obrigou a afastar. Aos companheiros do grupo de pesquisa NEDECC2, instigadores e competentes. Às amigas queridas que ficarão para sempre, Valéria Veras, Ângela Ferrari, Ana Elisa Pillon.

Agradeço à Gina Denise Barreto, da FAMES (ES), por me levar ao Espírito Santo, onde conheci pessoas que mudariam o curso da minha história. À Paula Galama, que me apresentou à Linda Bustani e aceitou participar da minha banca. Aos alunos de Linda, que compartilharam suas experiências em nosso grupo de whatsapp, e em especial, Willian Lizardo e Lucas Dantas, pelo acolhimento respeitoso e amoroso.

Sou grata aos meus pais Evaldo e Marlene (*in memoriam*), meu esteio e grande exemplo de tenacidade e reto agir. Devo a eles tudo, tudo mesmo. Agradeço às minhas preciosas filhas Nathalia e Catharina, razão de tudo isso - Nathalia, especialmente por ter cuidado de todas as ilustrações deste trabalho. Ao meu genro André, que virou filho também, sempre pronto a ajudar. E ao Geraldo, que à sua maneira, me incentivou e colaborou como pôde.

Toda minha gratidão à Linda Bustani, pelo exemplo e lição de vida, pela sua infinita capacidade de amar à música e aos seus alunos. Grata, Linda, pela disposição e entrega incondicional a este trabalho de pesquisa. Grata por compartilhar as alegrias e as dores desse processo. Grata pela confiança e apoio.

Agradeço ainda aos professores Cristiano Cunha, Aires Rover, Andreia Steil, Richard Perassi, Neri dos Santos, que se tornaram referência para mim na criação do conhecimento e na pesquisa científica. Grata à professora Marina Nakayama, que aceitou participar da minha banca.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Por fim, minha eterna gratidão ao meu mestre e mago, meu orientador Francisco Fialho, que me fez acreditar que sou um Dragão Transcendente. Repito as palavras do querido colega Luiz Cerquinho, quando diz que “legal é ter um mestre como o Professor Fialho, que dá base e aposta no voo criativo”. Sigo voando, graças a ele.

Não dispomos hoje de conhecimentos bastante idôneos para avançar na construção de Um Mundo Bom. Não dispomos sequer de conhecimentos suficientes para ensinar aos indivíduos como se amarem uns aos outros - pelo menos, com uma razoável dose de certeza. Estou convencido de que a melhor resposta está no progresso do conhecimento.
(MASLOW, s.d., p. 13)

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263).

Muitas vezes, a única coisa que mantém o discípulo animado é a fé no mestre, em quem só agora reconhece o domínio absoluto da arte: com sua vida, dá-lhe o exemplo do que seja obra interior, e convence-o apenas com a sua presença (HERRIGEL, 2006, p. 56).

RESUMO

Tradicionalmente, a pesquisa científica sobre a formação do pianista erudito está embasada, sobretudo, na aquisição de habilidades técnicas de desempenho no instrumento e no domínio do conhecimento artístico-musical do repertório pianístico. Essa perspectiva de pianismo perpetua o modelo cartesiano, que divide corpo e mente, e não abarca a multidimensionalidade do processo de desenvolvimento e autoconstrução do pianista. Percebe-se a necessidade de adotar uma abordagem contemporânea de investigação que possa engendrar a complexidade presente nessa modalidade de criação de conhecimento. Neste trabalho, propõe-se compreender esse processo de autoconstrução, aqui denominado individualização, de maneira estendida (*extended*), incorporada (*embodied*), imersa (*embedded*) e enativa (*enaction*), adotando as lentes da Cognição 4E. Trata-se de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, de abordagem transdisciplinar e em uma visão de mundo autopoietica, que descreve o processo de autoconstrução de uma pianista-pesquisadora. O trabalho se desenvolve em dois eixos: (1) a explicitação do conhecimento da pianista Linda Bustani e (2) o processo de individualização da pianista-pesquisadora, autora deste trabalho. Os dados foram gerados a partir do encontro e da convivência da autora com a pianista Linda Bustani, durante o curso de doutorado do PPGEGC entre julho/2020 e março/2023. A tese oferece dois grandes resultados: a autoetnografia e o modelo do Pianismo 4E, como um novo paradigma na Pedagogia do Piano. Como contribuição adicional, esta tese inaugura na pesquisa científica no Brasil o emprego da terminologia Cognição 4E, tanto na área da Engenharia do Conhecimento como na área da Música.

Palavras-chave: Pianismo; Cognição 4E; Individualização; Autopoiese.

ABSTRACT

Traditionally, the scientific research on the education of classical pianists is based on the acquisition of technical performance skills on the instrument and mastery of artistic-musical knowledge about the pianistic repertoire. This perspective of pianism perpetuates the Cartesian model, which divides body and mind, and does not encompass the multidimensionality of the pianist's process of development and self-construction. There is a need to adopt a contemporary investigation approach that can engender the complexity present in this modality of knowledge creation. In this work, we propose to understand this process of self-construction, here called individuation, in an extended, embodied, embedded and enactive way, adopting the lens of 4E Cognition. This is an autoethnographic qualitative research, with a transdisciplinary approach and an autopoietic worldview, which describes the process of self-construction of a pianist-researcher. The work consists in two axes: (1) the explanation of the knowledge of the pianist Linda Bustani and (2) the individuation process of the pianist-researcher, author of this work. The data emerged from the author's meeting and coexistence with the pianist Linda Bustani, during the PPGEGC doctoral course between July/2020 and March/2023. The thesis offers two results: autoethnography and the 4E Pianism model, as a new paradigm in Piano Pedagogy. As an additional contribution, this research inaugurates the use of the Cognition 4E terminology in Brazilian scientific research, both in Knowledge Engineering and in Music.

Keywords: Pianism; 4E Cognition; Individuation; Autopoiesis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -- Mapa mental da problemática	29
Figura 2 -- Representação gráfica da lógica do terceiro incluído	37
Figura 3 -- Camadas da experiência	47
Figura 4 -- Detalhe do busto do deus romano Janus	77
Figura 5 -- Processo de seleção e classificação dos estudos com PRISMA.....	82
Figura 6 -- Mapa de conceitos da Cognição 4E e música.....	100
Figura 7 -- Família Bezerra	108
Figura 8 -- Meu avô Evaldo ao centro com acordeon	108
Figura 9 -- Meu pai, vencedor do FESINC	109
Figura 10 -- Tchaikovsky, reprodução de Marlene Bezerra.....	110
Figura 11 -- Beethoven, reprodução de Marlene Bezerra.....	110
Figura 12 -- Minha primeira comunhão	111
Figura 13 -- Jornal do Commercio, edição 00019	113
Figura 14 -- Aniversário de Linda, 69 anos	116
Figura 15 -- Linda Bustani em 2022	117
Figura 16 -- Linda aos 17 anos	118
Figura 17 -- Genealogia do piano de Linda Bustani	119
Figura 18 -- Gráfico do contexto cultural	120
Figura 19 -- Processo SECI	123
Figura 20 -- Elementos ativos na combinação do conhecimento	140
Figura 21 -- Ciclo padrão de abandono	154
Figura 22 -- A imagem da devoção	165
Figura 23 -- O abraço emocionado da mestra (1)	166
Figura 24 -- O abraço emocionado da mestra (2)	166
Figura 25 -- Nathalia com Catharina no colo	171
Figura 26 -- Eu no colo de minha mãe	172
Figura 27 -- São Jerônimo, reprodução de Marlene Bezerra	161
Figura 28 -- São Jerônimo e o leão, por Fra Fellpo Lippi	183
Figura 29 -- Pianismo	186
Figura 30 -- Pianismo 4E e a lógica do terceiro incluído	187
Figura 31 -- Cognição 4E: organização e estrutura	189
Figura 32 -- Synthesia	200

LISTA DE FIGURAS

Figura 33 – Os três pilares do Pianismo 4E	205
Figura 34 – Saúde integral	207
Figura 35 – Potencial artístico	210
Figura 36 – Espiritualidade e valores do Ser	213
Figura 37 – Pianismo disciplinar e Pianismo 4E	218
Figura 38 – A pedagogia do piano como perturbação	219
Figura 39 – Deriva natural	226
Figuras 40 – Meus dois pianos	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -- Teses e dissertações do EGC relacionadas à pesquisa	32
Quadro 2 – Resultados: categorias, temas e códigos	86
Quadro 3 – Resposta à questão de pesquisa.....	98
Quadro 4 – Dois tipos de conhecimento	120
Quadro 5 – Conteúdo musical explicitado	145
Quadro 6 – Planejamento da rotina de trabalho diário	222

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudos selecionados da base Portal CAPES	84
Tabela 2 -- Estudo selcionado da base PsylInfo	84
Tabela 3 – Estudos selecionados da base SCOPUS.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	APRESENTAÇÃO	18
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.2.1	Do pianismo tradicional ao pianismo integral 4E	25
1.3	OBJETIVOS	29
1.4	JUSTIFICATIVA	29
1.5	ADERÊNCIA AO EGC	30
1.5.1	Ineditismo e originalidade	33
2	CONTEXTO TEÓRICO	35
2.1	TRANSDISCIPLINARIDADE, TRANSCENDÊNCIA E O SAGRADO	35
2.2	A DIMENSÃO TRANSPESSOAL	39
2.2.1	Estado de fluxo/platô e experiências de pico	42
2.2.2	Contrafluxo, falso fluxo e <i>mindless flow</i>	44
2.2.3	Atenção plena (<i>mindfulness</i>) e alerta relaxado (<i>zanshin</i>)	45
2.2.4	Música, transe, êxtase	49
2.2.5	Entre o semideus e o louco: a descoberta do gênio romântico	52
2.3	O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DO SAGRADO	57
2.3.1	O desvestimento das falsas roupagens da persona	64
2.3.2	O encontro com a sombra	65
2.3.3	A confrontação com <i>anima/animus</i>	66
2.3.4	A integração com o <i>self</i>	66
2.4	O ESTADO DA ARTE DA COGNIÇÃO 4E E MÚSICA	68
2.4.1	Teoria da autopoiese	70
2.4.2	Cognição	74
2.4.3	Cognição 4E	77
2.4.4	A cognição na música	80
2.4.5	Métodos: seleção, códigos e categorias	82
2.4.6	Análise crítica, resultados e discussão	87
2.4.7	Metassíntese qualitativa	97
2.4.8	Conclusão da revisão integrativa	102

SUMÁRIO

3	AUTOETNOGRAFIA	104
3.1	O MÉTODO AUTOETNOGRÁFICO	104
3.2	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	106
3.2.1	Contexto histórico ou o lugar da música a minha genealogia	107
3.2.2	A mulher e o piano na realidade brasileira	112
3.3	EXPLICITANDO O CONHECIMENTO TÁCITO DE UMA PIANISTA	116
3.3.1	O pianismo de Linda Bustani como fonte de conhecimento tácito . .	117
3.3.2	Conhecimento explícito e conhecimento tácito: definições	121
3.3.3	A espiral do conhecimento	122
3.4	AUTOPOIESE DA PIANISTA PESQUISADORA	147
3.4.1	Em busca do meu espaço sagrado	147
4	O PIANISMO NA PERSPECTIVA 4E: UM NOVO PARADIGMA	185
4.1	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PIANISTA	188
4.2	O LUGAR DA EMOÇÃO NA ESTRUTURA DO PIANISTA	190
4.3	PIANEAR E A TERMINOLOGIA 4E	194
4.4	OS TRÊS PILARES DO PIANISMO 4E	205
4.5	PEDAGOGIA DO PIANO: A PERTURBAÇÃO	219
4.6	O ARQUÉTIPO DO MESTRE-DISCÍPULO	222
4.7	GENEALOGIA DO PIANO E DERIVA NATURAL	225
5	CONCLUSÃO	228
5.1	RESULTADOS	228
5.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
5.2.1	Experiências vividas: um desafio paralelo	230
5.2.2	Conectando os 4Es e o sentido de tocar piano: o meu pianear	232
5.2.3	Contribuições e trabalhos futuros	234
	REFERÊNCIAS	236
	ANEXO A – Matriz de síntese	251
	ANEXO B – Matriz de síntese	255

INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A luz do lustre na sala sobre o piano dirige seu foco para a partitura inerte. De frente para minha edição *Urtext* (original) da Sonata op. 22 de Schumann, deslizo minhas mãos do teclado buscando o gentil e surrado caderno de notas. Mais um dos meus momentos, em que a reflexão transborda as sonoridades do instrumento para vir à luz, urgentemente. As notas silenciam agora no piano, mas continuam em meu ouvido interno. Questiono: que parte do meu ser está agora ouvindo? Que parte está tocando? Enquanto reflito, me observo, vivencio tudo o que minha fantasia permite e sou invadida pela imaginação do compositor ali presente em forma de notas escritas na partitura. Não há como expressar em palavras o que experimento, nessa inefável sequência de impressões, sentimentos e intuições. Volto minhas mãos ao teclado e repito o trecho, agora tentando traduzir aquilo que apreendi na minha incursão recente à fonte do sagrado conhecimento musical. Essa área restrita da dimensão espiritual por onde transitam os (aqui entendidos no plural como a soma dos gêneros masculinos femininos e afins) músicos e os poetas, os filósofos e os cozinheiros, os agricultores e os cientistas, todos na melhor expressão do seu ser em ação ou enação (*enaction*).

Como artista que sou, esse hábito de autoinvestigação é um aspecto central em minha maneira de fazer música. Ao lado do piano, mantenho sempre um bloco de notas e caneta, pois a necessidade de escrever sobre minha prática é quase tão grande quanto a de tocar e assim tem sido nas últimas décadas. Entre uma frase musical e outra, às vezes após um longo período de exercícios técnicos, ou quando me emociono em passagens especiais para mim, necessito registrar minhas impressões e meus estados de ânimo. Nessa reflexão, por vezes, ocorre um verdadeiro *download* e uma profusão de ideias brota rapidamente desse estado de consciência. Minha existência como pianista tem sido então um transbordar de epifanias, sendo a minha relação com a música muito mais intensa do que uma simples prática instrumental.

Essa necessidade de relatar meu processo criativo ao piano foi o que me levou ao mestrado em música, na área de práticas interpretativas/piano (UDESC, 2014 - 2016). Procurei descrever o que se passava comigo durante o estudo e de que

forma utilizei recursos da área da Psicologia Transpessoal para aprimorar minha experiência como pianista. De igual modo, na sequência desse processo, busquei um doutorado interdisciplinar que pudesse engendrar uma complexidade ainda maior de fenômenos que ocorrem comigo na longa, dolorosa, intensa, assustadora, fascinante e paradoxal jornada que constitui o desenvolvimento de um artista, e no meu caso, de uma pianista.

A extrema dificuldade em ser pesquisadora e sujeito da pesquisa a um só tempo é potencializada pelo fato de o processo ocorrer no âmbito da música. A subjetividade presente nos fenômenos abarcados por esta prática me levaria a me perder, não fosse a base sólida fornecida pelos recursos teóricos da Psicologia Analítica de Carl Jung e da Psicologia Transpessoal. Por esse motivo, tenho estudado a Psicologia quase tanto quanto a Música (esta última comecei aos seis anos de idade), buscando entender o funcionamento humano ao atuar musicalmente. Tais questões me levaram à visão de mundo proposta na Teoria da Autopoiese pelos dos biólogos chilenos Maturana e Varela (1995), com a noção de um ser vivo no seu ambiente sofrendo perturbações que modificam sua estrutura e o fazem se desenvolver. Percebi que o processo de autoconstrução como pianista poderia ser descrito à luz dessa teoria.

A Teoria da Autopoiese, também conhecida como Biologia do Conhecer ou ainda, Biologia do Amor/Amar¹, possibilitou a autores com essa visão de mundo evoluírem nas pesquisas sobre a cognição, convergindo para a ideia de que a cognição pode ocorrer não só no cérebro, mas de forma enativa (*enacted*), estendida (*extended*), incorporada (*embodied*) e embutida, inserida no ambiente (*embedded*), gerando o constructo “Cognição 4E”. Ao encontrar essa perspectiva abrangente sustentada pelo movimento enativista, descobri um referencial teórico que pode abarcar o fenômeno altamente subjetivo e multifacetado do fazer musical em uma reflexão profunda a esse respeito. O passo seguinte foi buscar outros autores da área da música que estejam pesquisando a música nesse contexto da Cognição 4E, o que me levou encontrar o estado da arte apresentado na revisão integrativa, no capítulo 2 deste trabalho.

Apesar de oriunda da Biologia, a Teoria da Autopoiese traz também uma noção que traduz de maneira impecável aquilo que venho buscando em termos

¹ Inicialmente Maturana utilizou o amor como substantivo, passando a adotar o “amar”, como verbo, indicando a ação. Para os fins desta tese, ambas as formas são admitidas.

filosóficos e científicos a respeito de minha prática instrumental e meu lugar no mundo. Maturana e Varela (1995) definem a necessidade que o ser humano possui de “amor” como uma contingência necessária à manutenção da vida, em benefício da cooperação entre os seres. Desta forma, este ser humano garante sua continuidade existencial a partir da validação do outro por meio do amor/amar, pois só temos um mundo que criamos com os outros seres humanos. Dito pelos autores,

A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade (MATURANA; VARELA, 1995, p. 263).

Em uma perspectiva de conhecimento e do processo de individuação, Abraham Harold Maslow compartilha dessa preocupação quando declara que

Não dispomos hoje de conhecimentos bastante idôneos para avançar na construção de Um Mundo Bom. Não dispomos sequer de conhecimentos suficientes para ensinar aos *indivíduos* como se amarem uns aos outros - pelo menos, com uma razoável dose de certeza. Estou convencido de que a melhor resposta está no progresso do conhecimento (MASLOW, s.d., p. 13)

Analogamente, essa visão está de acordo com um ideal elevado dos grandes compositores, tais como Ludwig van Beethoven. Em sua nona sinfonia, Beethoven insere o poema de Friedrich Schiller no coral do quarto movimento. No excerto de uma estrofe, o coro canta: “Abraçai-vos milhões de seres! Este beijo ao mundo inteiro! Irmãos, acima da abóbada estrelada, necessário é que habite um bom pai...”² (tradução minha).

Esse cenário que inclui a validação do outro pelo amor/amar e o alcance de níveis de realidade transcendentais pertence à região do sagrado. Não há como executar obras magníficas em profundidade sem admitir um encontro com o horizonte do sagrado. Quem assiste a um pianista em sua performance não pode imaginar o que se passa dentro e fora dele. Descrever essa experiência comigo mesma é o que eu busco neste trabalho.

² Original: Seid umschlungen, Millionen/Diesen Kuß der ganzen Welt/ Seid umschlungen, Millionen/Diesen Kuß der ganzen Welt /Brüder, über'm Sternenzelt/Muß ein lieber Vater wohnen/Brüder, über'm Sternenzelt /Muß ein lieber Vater wohnen.

Nesta e-tese³ autoetnográfica, descrevo o meu percurso como pianista enfatizando o período dos últimos dois anos e oito meses. Ao longo do meu processo de autopoiese e em interação direta com o conhecimento tácito da pianista Linda Bustani, a explicitação desse conhecimento foi ocorrendo gradativamente. A própria experiência do “fazer é conhecer e conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 60) trouxe à luz os fundamentos que serviram para definir o constructo “Pianismo 4E”. Assim, o Pianismo 4E é o modelo que desenvolvo ao longo do meu processo de individuação, sendo expresso pelo meu “pianear”⁴.

A autoetnografia é uma modalidade metodológica de pesquisa que combina com esse processo, pois “tudo o que é dito, é dito por alguém” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69). As minhas anotações constantes se transformaram em um diário reflexivo, complementado por um protocolo de registro de minhas sessões de estudo ao piano. Uma dificuldade presente na autoetnografia é a desconfortável situação de ver minha intimidade como pianista desvelada em forma de pesquisa. Contudo, aos poucos, percebi que a importância do conteúdo explicitado na tese ultrapassa os limites da minha persona e alcança a totalidade do *self*⁵. Deixei então de ser **ego-agente** para ser **cosmo-agido**, usando os termos do filósofo catarinense Huberto Rohden (1966).

Para melhor situar o leitor, organizei a tese em cinco capítulos. No capítulo 1 contextualizo e apresento a problemática que orienta este trabalho, bem como os objetivos, a justificativa e a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC). No segundo capítulo exponho o referencial teórico que sustenta minha argumentação, dividido entre uma revisão de literatura ampla e uma revisão integrativa sobre o estado da arte da Cognição 4E e Música. No capítulo 3 apresento a autoetnografia com o resultado da explicitação do conhecimento de Linda Bustani, seguido da descrição completa do meu processo de individuação. Essa experiência será contada sob dois eixos: (1) a explicitação do conhecimento, por meio da Espiral do Conhecimento (SECI) de Nonaka e Takeuchi; (2) o processo de individuação em sete etapas, da Abordagem Integrativa

³ E-tese é uma modalidade de apresentação de um trabalho científico realizado por meios digitais. Este trabalho contém gravações em vídeo de minhas performances e podem ser acessadas via código QR, proporcionando uma experiência de cognição estendida.

⁴ Pianear é um neologismo cunhado nesta tese para definir a ação e a expressão do pianista na construção do seu Pianismo 4E. O conceito será desenvolvido no capítulo 2 deste trabalho.

⁵ *Self* é o si-mesmo, uma imagem arquetípica do potencial mais pleno do homem e a unidade da personalidade como um todo (SAMUELS, 1988, p. 97).

Transpessoal (AIT), de Vera Saldanha. No capítulo 4 trago a perspectiva transdisciplinar na explicação sobre a dimensão transpessoal e a conceptualização referente ao processo de individuação, que inclui a transcendência e o sagrado. Estabeleço considerações sobre o conceito de pianismo tradicional, para então apresentar minha proposição de Pianismo 4E. Por fim, no capítulo 5 faço considerações finais sobre os resultados da pesquisa. Como recurso adicional, as gravações minhas ao piano realizadas ao longo dessa jornada estão disponíveis por meio de código QR, no capítulo 3.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Para mim, sempre houve uma discrepância entre o meu amor pela música, sobretudo do piano, e a maneira como tudo se apresentava à minha volta, tanto no campo da performance quanto do ensino instrumental. Possivelmente isso se agravou com o tempo, fruto de experiências dolorosas que me marcaram e me causaram desgosto. Tal descontentamento me levou a abandonar diversas vezes essa atividade, pois eu não encontrava em meu convívio referências de pessoas nessa área, em meu contexto cultural, que partilhassem uma visão mais próxima ao que eu sentia estar à altura da música de concerto.

Entendo a música como uma arte das mais sublimes, cuja beleza extraordinária pode alcançar níveis que não pertencem a esse mundo. Minha noção de música está no âmbito do sagrado e para mim, assim deve ser tratada. Portanto, música é uma forma de autoconhecimento e transcendência, uma vez que abrange os níveis mais profundos da psique.

Visto dessa forma, encontrei à minha volta, na área do piano erudito, visões de um pianismo centrado na persona, apenas. Assim, os recitais de escolas de música e a própria prática de ensino institucional ou particular estão interessados em encontrar o aluno mais talentoso e colocá-lo no centro do palco, literalmente. Isso em detrimento dos demais alunos, medianos, para quem não está reservado o mesmo nível de atenção. Essa maneira de pensar e agir demonstra uma condição estrutural, enraizada na cultura nascida na figura do pianista-gênio, que teve o seu auge no século XIX. Por esse motivo, no senso comum ainda predomina a visão determinista de que para tocar um instrumento é necessário possuir um dom.

Paradoxalmente, por um lado, a figura do pianista-gênio se manteve enraizada na cultura ocidental. Por outro lado, um dos ideais do movimento romântico na música ocidental do século XIX era o interesse pelo desenvolvimento pessoal do cultivo de si, o *Bildung*. Na época, o conceito de *Bildung* (formação) chegou a ser considerado por Hans Gadamer a ideia mais importante do século XVIII e como um elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX, portanto visto como algo inovador (BERMAN, 1984).

Os valores humanos eram importantes para esses artistas tanto quanto sua própria arte. Esse pensamento influenciou toda a geração de Robert e Clara Schumann, Felix Mendelssohn, Johannes Brahms, Joseph Joachim. Em uma época anterior à noção da existência do inconsciente, pois Freud só iria publicar *A interpretação dos sonhos* em 1899 (com data de 1900), esses artistas já entendiam que não poderia haver individuação sem o cultivo de si.

Atualmente, apesar de termos avançado na pesquisa do desenvolvimento humano, há muito o que conhecer a respeito do processo de individuação do músico. Entenda-se individuação como aquilo que é indivisível, o que nos torna indivíduos, íntegros. Nessa perspectiva, fica patente a necessidade de resgatar aspectos transcendentais presentes na poética do pianista, que foram deixados em segundo plano com o fim do período romântico na música. Os ideais do romantismo preconizavam o autoaprimoramento e aspectos transcendentais relacionados à interioridade poética no desenvolvimento do músico.

Na formação da personalidade do músico, é fundamental que exista um ego bem construído, para que possa suportar as alegrias e tristezas que essa atividade proporciona. Sendo o ego-persona a parte consciente da psique, os elementos presentes no espaço inconsciente estão atrelados ao desenvolvimento integral do ser humano. Em minha percepção, *grosso modo*, o pianista é valorizado mais pela sua performance e virtuosismo, pelo seu exterior, do que pela sua sensibilidade e capacidade artística, pela sua vida interior.

No ensino instrumental e na performance, o artista-estrela é enaltecido, independentemente dos valores éticos ou de alteridade. Um exemplo disso são as situações de abuso psicológico que ocorrem em relações de hierarquia como nas orquestras, corais, ou no estrelismo presente em certos artistas que se colocam acima dos demais. Tornam-se pessoas opressoras e narcisistas, estabelecendo relações tóxicas com os colegas. Da mesma forma ocorre no ensino instrumental, com

professores recalcados por suas próprias frustrações projetadas nos alunos. Diante desse cenário, questiono: *como resgatar a ideia do cultivo aos valores humanos e ao desenvolvimento pessoal idealizados pelos artistas do movimento romântico?*

A incivildade na música tem sido um tema caro para mim, tanto que criei um conceito de contrafluxo (BEZERRA, 2016; 2018) como sendo o estado de fluxo invertido, ou seja, situação de extremo descontentamento e pensamentos autodestrutivos relacionados à prática instrumental. Entendo, portanto, que comportamentos disruptivos se devem a fatores múltiplos, relacionados à noção distorcida do estrelismo em função da ideia do pianista-gênio; à falta de autoconhecimento do artista; à falta de conexão com algo maior, espiritual; à falta de cooperação. Tudo se resume a uma carência básica: a falta do amor.

Uma vez identificada a lacuna que me leva ao problema de pesquisa, meu enfoque está em compreender o processo de individuação de uma pianista, imersa nesse contexto. Eu estou interessada em conhecer a trajetória que essa artista pode realizar, em como irá lidar com seus desafios, alegrias e transcendências. Daí surgiram as primeiras questões: *como trazer para a Academia uma problemática tão subjetiva, carregada de juízos de valor e mergulhada em um contexto cultural que enaltece a persona? Como abordar aspectos transcendentais no meio científico?*

A resposta a essas duas questões foi obtida ao longo do primeiro ano deste programa de doutorado. Está claro que tal perspectiva exige uma abordagem transdisciplinar, dificilmente aceita em um programa disciplinar. Por se tratar de conhecimento musical e do ser humano, o programa do PPGEHC responde amplamente ao enquadre desta pesquisa. Desta forma, a Engenharia e Gestão do Conhecimento oferece o corpo teórico ideal para dar o suporte necessário a esta investigação.

Restava entender como vencer o desafio de realizar tal investigação. *Qual o método? Como abordar assuntos pessoais e entrar em contato com situações tão difíceis para mim, dentro de uma pesquisa de doutorado? Que referencial teórico poderia sustentar tal pesquisa?* A melhor resposta às duas primeiras questões foi a autoetnografia. Eu já havia ensaiado esse movimento quando cursei o mestrado em música e fiz uma espécie de pesquisa autoetnográfica, sendo eu mesma o sujeito da pesquisa.

Quanto à terceira questão, escolhi a Teoria da Autopoiese de Maturana e Varela para fundamentar a tese. Percebi que a visão de mundo autopoietica poderia

abarcam uma grande quantidade de elementos, em diferentes níveis de realidade, e ainda lidar com noções de amor, alteridade, cooperação, espiritualidade. A minha conexão com o sagrado, bem como a dimensão simbólica e transpessoal, todo esse vasto referencial teórico encontraria lugar em minha análise. Além disso, a abordagem emergente da “Cognição 4E”, ainda pouco explorada no Brasil, complementaria a perspectiva adotada nessa investigação.

Por fim, minha relação de mestre-discípulo com a pianista e professora de piano Linda Bustani surgiu como uma perturbação sem precedentes, modificando minha estrutura radicalmente, de forma positiva.

1.2.1 Do pianismo tradicional ao pianismo integral 4E

O pianismo tradicional está pautado na construção de uma persona musical, oriundo da antiga tradição dos grandes gênios da música ocidental. Esse pianismo tradicional tanto pode ser realizado em um nível de expertise elevada visando uma carreira na área da música, como pode ser cultivado por meio de objetivos não profissionais. Devido à grande defasagem do ensino predominante no Brasil e à restrita oferta de classes dos grandes mestres pianistas, boa parte dos artistas busca fora do país a sua formação completa, tal qual fez Linda Bustani. Da mesma forma, há cinquenta anos, não havia mestrado ou doutorado em música no Brasil, o que levou ao exterior inúmeros músicos que buscavam a vida acadêmica.

O reflexo de tal situação pode ser observado no outro extremo, no qual alunos impossibilitados de sair do país para se aperfeiçoar, acabaram usufruindo das oportunidades existentes no Brasil. Imersos em um contexto musical ainda incipiente se comparado às escolas e universidades estrangeiras, muitos alunos chegam às universidades com sérias lacunas em seu aprendizado. Ocorre que nem sempre os professores de graduação possuem tempo hábil para realizar a tarefa de suprir tais lacunas ou não estão dispostos a isso.

Mesmo que, hipoteticamente, existissem condições ideais em nosso cenário que envolve pianistas profissionais, amadores, professores de piano e instituições de ensino, ainda teríamos o problema da supervalorização da persona em detrimento do *self* artístico-musical. O pianista norte-americano Seymour Bernstein, em seu livro *With Your Own Two Hands: Self-Discovery Through Music* (1981), traz essa reflexão quando menciona:

Alguns músicos sentem uma necessidade exagerada de elogios e adulação que procuram satisfazer com aplausos e publicidade. Essa indulgência lhes dá uma falsa sensação de realização que se torna um incentivo primordial para uma carreira na música. Outros têm uma tendência competitiva anormal que muitas vezes os torna hostis a seus colegas. Talvez a consequência mais grave de estudar música pelas razões erradas recaia sobre o músico que fracassa na carreira e, portanto, é obrigado a ganhar a vida como professor. Em vez de ver o ensino como um privilégio, ele se ressentido de seus alunos e, assim, causa estragos neles e em si mesmo (BERNSTEIN, 1981, p. 28)⁶.

Em minha inquietação quanto a essa situação, entendo que o modelo de pianismo tradicional deixa explicações a desejar quanto a fatores inerentes ao desenvolvimento do pianista de forma integral. Partes ocultas não são consideradas, por carecerem de uma abordagem que ofereça sustentação a aspectos tão subjetivos. Da mesma forma, o ensino-aprendizagem instrumental mantém sua didática pautada na noção de gênio, talento e carreira musical *versus* sentimentos, crescimento pessoal, valores éticos e espirituais. Sobre esse aspecto, Bernstein (1981) declara que a prática produtiva

É um processo que promove a autointegração. É o tipo de prática que o coloca em contato com uma ordem onipresente — uma ordem que cria uma síntese total de suas emoções, razão, percepções sensoriais e coordenação física. O resultado é uma integração que constrói sua autoconfiança e afirma a união entre você e seu talento. Você pode começar acreditando que tal integração é possível e que, por meio dela, você pode alcançar uma totalidade que afeta seu comportamento em tudo o que faz. Os benefícios que você pode trazer para a vida dos outros justificam o processo de praticar (BERNSTEIN, 1981, p.29)⁷.

O mesmo processo descrito pelo autor como autointegração no âmbito da música, já foi designado na Psicologia Analítica como “individuação” por Carl Gustav Jung (1990) e como “autorrealização” ou “autoatualização” por Abraham Harold Maslow (MASLOW, s.d.). A individuação na ótica de Abraham Maslow consiste em no

⁶ Original: Some musicians feel an exaggerated need for praise and adulation which they seek to gratify through applause and publicity. This indulgence gives them a false sense of accomplishment which itself becomes a prime incentive for a career in music. Others have an abnormal competitive streak which often makes them hostile to their colleagues. Perhaps the gravest consequence of studying music for the wrong reasons befalls the musician who fails at a performing career and is thus obliged to earn his living as a teacher. Instead of viewing teaching as a privilege, he resents his pupils and thus wreaks havoc upon them and upon himself.

⁷ Original: Productive practicing is a process that promotes self-integration. It is the kind of practicing that puts you in touch with an all-pervasive order—an order that creates a total synthesis of your emotions, reason, sensory perceptions, and physical coordination. The result is an integration that builds your self-confidence and affirms the unification of you and your talent. You can begin by believing that such an integration is possible, and that through it you can achieve a wholeness that affects your behavior in everything you do. The benefits you can thus bring to the lives of others justify the process of practicing.

Processo de realização de potenciais, capacidades e talentos, como realização plena de missão (ou vocação, destino, apelo), como um conhecimento mais completo e a aceitação da própria natureza intrínseca da pessoa, como uma tendência incessante para a unidade, a integração ou sinergia, dentro da própria pessoa (MASLOW, s.d., p. 51).

Para Carl Jung, a individuação consiste em “uma pessoa tornar-se si mesma, inteira, indivisível e distinta de outras pessoas” (SAMUELS, 1988, p. 53). Portanto, o processo de individuação consiste no próprio desenvolvimento do humano, que como ser vivo, cria a si mesmo na ação (enação) de conhecer o mundo.

Fica clara a necessidade de uma visão contemporânea de pianismo que resgate esse ideal, buscando a totalidade do ser integral. Para Jung (1990), essa totalidade consiste no encontro do ego com a sua sombra e seu *animus/anima*, formando o si mesmo ou o *self* do pianista. Nesse sentido, o autoconhecimento e a autorrealização transcendem o âmbito pessoal em direção a um bem maior por meio do amor. Essa ideia está alinhada com a proposição de Maturana e Varela (1995), pois ocorre a validação do outro por meio do amor/amar, em uma relação de cooperação.

Por perceber como uma problemática desta tese a necessidade de resgatar valores humanos no âmbito do pianismo, inicialmente denominei esse processo de desenvolvimento do pianista como “pianismo integral”. Porém, ao adotar os termos de Maturana e Varela e da abordagem enativista, recentemente atualizada na Cognição 4E, mudei a denominação para “Pianismo 4E”. Na atuação e expressão desse pianista, o seu languagear consiste então no seu “pianear”.

Em um cenário descrito pelas lentes da abordagem de Cognição 4E em música, pode-se dizer que um instrumentista se desenvolve como um organismo vivo, se construindo e reconstruindo à medida que sua estrutura se modifica em função das perturbações ocorridas em seu ambiente. Na ação criativa da performance musical, o músico interage com seu instrumento a ponto de alcançar a plena unidade incorporada com o objeto e integrada com o som produzido. Todo esse sistema se estende, criando relações no seu entorno com os outros músicos, com o público ou mesmo com uma pessoa que passa lá fora e ouve a melodia que sai pela janela.

Há que se examinar o fenômeno do desenvolvimento de uma pianista que conhece o mundo enquanto faz música, gerando a si mesma, alterando o ambiente e sendo alterada por ele, construindo o seu pianismo no seu processo de individuação. Os elementos que sustentam esse processo são a técnica pianística, o

autoconhecimento, a transcendência, como uma forma de alcançar o pleno desenvolvimento artístico e pessoal.

Até o momento, não tem sido enfatizado o pianismo como um composto que envolve todos esses elementos considerando o *self* e o inconsciente do artista relacionado a um inconsciente coletivo. Interessa, portanto, observar o processo de desenvolvimento que ocorre na construção do pianismo desse artista, o que conduz a um entendimento sobre a espiritualidade presentes (BEZERRA; FIALHO, 2020). A complexidade dessa temática assim observada requer uma abordagem que transcenda os limites da visão linear clássica, o que me levou a buscar a perspectiva transdisciplinar.

O modelo já ultrapassado do pianismo focado na persona merece ser atualizado com uma abordagem contemporânea. O pianismo na Sociedade do Conhecimento deve contemplar a totalidade do ser e considerar as virtudes humanas para atuarem na zona do sagrado, instância na qual residem os aspectos espirituais ou transcendentais na música. Destaco que na conceitualização desta tese a espiritualidade é entendida como um aspecto transcendente do indivíduo, portanto o termo “espiritualidade” é considerado similar ao termo “transcendência” (BEZERRA; FIALHO, 2020).

Em um mundo que vive a tecnogênese, a ideia de que somos um corpo separado da mente no fazer musical já não satisfaz as inquietações dos novos músicos. Abordar o pianismo de forma estendida, incorporada, imersa, enativa, abre um novo horizonte no âmbito das artes para a compreensão do fenômeno musical. Nesse sentido, a expertise técnica é alcançada na reflexão da atenção plena⁸, na introspecção e no silêncio interior. No Pianismo 4E o pianista está interessado em seu pianear sempre mais profundo e autêntico, expressando o melhor da capacidade do seu *self* artístico e humano, o que inclui essa experiência do encontro com o outro.

Diante do exposto, emerge a questão de pesquisa: *como acontece o processo de autoconstrução de uma pianista na perspectiva da Cognição 4E? Como eu desenvolvo o meu pianear?*

Portanto, esta é uma pesquisa autoetnográfica na modalidade qualitativa e de abordagem transdisciplinar na perspectiva da Cognição 4E. Abaixo, um esquema que sintetiza o percurso que me levou à problemática (Figura 1).

⁸ O conceito de atenção plena será explanado no tópico 2.2.3 do capítulo 2 deste trabalho.

Figura 1 – Mapa mental da problemática.



Fonte: Construção da autora.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender o meu processo de autoconstrução como pianista sob a influência de uma mentora, na perspectiva da cognição 4E.

Objetivos Específicos:

1. Explicar o meu processo de individuação em minha autoconstrução como pianista;
2. Observar o meu desenvolvimento ao explicitar o conhecimento da pianista Linda Bustani;
3. Sistematizar um modelo de pianismo na perspectiva da Cognição 4E.

1.4 JUSTIFICATIVA

Uma visão contemporânea de pianismo não pode manter os moldes do que era praticado dos seus primórdios. Justifica-se buscar uma abordagem abrangente, que engendre a complexidade do fazer musical do pianista.

Um novo paradigma na área da prática pianística irá tirar do pedestal a figura do gênio idealizado como único capaz de atingir a plenitude artística, para encontrar o gênio possível, alcançado na totalidade do Ser. Isso é possível explorando a zona

oculta do psiquismo desse pianista em função da sua arte, desde que fundada no amor e respeito por si mesmo, no amor ao próximo e na cooperação.

As novas gerações de pianistas já estão conhecendo uma ampla experiência musical, que não acontece apenas dentro do cérebro, mas em ação, embutida no ambiente, de forma estendida, incorporada. Entretanto, tal experiência não se reduz ao virtuosismo e efeitos pirotécnicos, para alimentar um público ávido de adrenalina e outras substâncias estimulantes que o organismo produz em busca do prazer hedônico, imediato. Tampouco à supervalorização da imagem da persona, que alimenta as redes sociais. Essa busca pelo prazer instantâneo afeta a prática instrumental, desviando o verdadeiro sentido de se fazer música. A música praticada com sentido promove um prazer a longo prazo, eudaimônico. Por esse motivo, faz-se necessária a conexão com valores humanos e o cultivo de uma interioridade poética aliada ao progresso tecnológico em geral.

Curiosamente, parte da inovação que justifica essa pesquisa requer o resgate de ideais de músicos que viveram há mais de dois séculos. Conforme exposto na problemática, os valores humanos estavam atrelados à prática musical, tanto na composição quanto na performance e no ensino, já que a preocupação com o cultivo de si tinha sua origem no *Bildung* (educação). Portanto, para avançar na tecnologia do pianismo atual precisamos recuperar mais de duzentos anos de atraso nesse aspecto.

1.5 ADERÊNCIA AO EGC

Com a transição de uma Sociedade Industrial para uma Sociedade do Conhecimento ocorrida nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 2000, os modelos emergentes de gestão do conhecimento trazem demandas que se refletem no desenvolvimento das três áreas existentes no Programa: Engenharia do Conhecimento, Gestão do Conhecimento e Mídias do Conhecimento. O PPGEgc/UFSC adota a premissa de que “o conhecimento é conteúdo ou processo efetivado por agentes humanos ou artificiais em atividades de geração de valor científico, tecnológico, econômico, social ou cultura”⁹ (EGC, 2022). Neste sentido, o

⁹ Disponível em <https://ppgegc.paginas.ufsc.br/areas-de-concentracao/> Acesso 27 mar 2022

conhecimento também é abordado como relevante fator estratégico para a geração de valor e equidade social (EGC, 2022).

O “conhecimento” é o objeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação do EGC e é estudado, caracterizado e definido de maneira interdisciplinar, como conteúdo ou processo resultante de interações sociotécnicas entre agentes humanos e tecnológicos. Diferentemente da Filosofia, área que também tem como objeto de estudo o conhecimento, o enfoque do EGC é o conhecimento sobre o qual se opera para gerar novos conhecimentos, agregando valor. Este é o objetivo do programa, “tornar o conhecimento humano em conhecimento útil” (EGC, 2022). Mais especificamente, o objeto da área de Mídia do Conhecimento do EGC compreende os sistemas de mediação do conhecimento e não o conhecimento em si.

Nesta área de pesquisa são abordadas questões relacionadas às teorias da cognição, bem como à filosofia da ciência, à epistemologia e à sociologia da comunicação; aos processos de inclusão e inovação; às técnicas e equipamentos de produção desse tipo de mensagens e às teorias que as estudam. Inserida nessa área de concentração está a linha de pesquisa Mídia do Conhecimento e Educação, que abrange a aplicação das ciências da computação, comunicação, e ciências cognitivas na construção do conhecimento, resolução de problemas, planejamento, educação e treinamento, com especial foco em facilitar a colaboração, a educação a distância, e a educação baseada em tecnologias multimídia.

No site do EGC (2022) encontra-se que a área de **“Mídia do Conhecimento”** trata do desenho, desenvolvimento e avaliação de mídia voltada a catalisar a habilidade de grupos de pensar, comunicar, apreender, e criar conhecimento. Inserida nessa área está a linha de pesquisa “Mídia e Conhecimento na Educação”, que cuida da aplicação das ciências da computação, comunicação, e ciências cognitivas na construção do conhecimento, resolução de problemas, planejamento, educação e treinamento, com especial foco em facilitar a colaboração, e a educação à distância, e a educação baseada em tecnologias multimídia (EGC, 2022).

Portanto, entende-se que esta investigação está amplamente adequada às diretrizes de pesquisa do PPGEHC, uma vez que as quatro dimensões de cognição propostas pela abordagem de Cognição 4E correspondem às formas estendida, embutida, incorporada e enativa de criação do conhecimento. Trata-se de uma investigação sobre a construção do conhecimento musical a partir da autoconstrução

do pianista, adotando-se o aforismo “conhecer é fazer e fazer é conhecer” da Teoria da Autopoiese, de Maturana e Varela.

No quadro abaixo (Quadro 1) estão listados alguns dos trabalhos que de alguma forma se aproximam da temática desta pesquisa, seja pela abordagem transdisciplinar, seja pela teoria da complexidade, pela vertente simbólica ou ainda pela visão de mundo autopoietica.

Quadro 1 – Teses e dissertações do EGC relacionadas à pesquisa.

D/T	Autor	Título
Tese, 2015	TECCHIO, Edivandro Luiz	A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE NO PROCESSO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO EM EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICAS
Tese, 2015	SANTOS, Fabiana Besen	O PROCESSO DE LIDERANÇA EM CONTEXTO ESPIRITUALIZADO: A ESCOLA WALDORF ANABÁ
Tese, 201	COMARELLA, Rafaela Lunardi	GESTÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONSTRUINDO UM MODELO
Tese, 2017	LEONARDI, Juliana	FERRAMENTA AVALIATIVA DE RELAÇÕES DIMENSIONAIS NA CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO
Tese, 2009.	BÚRIGO, Roseli	INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSIÇÃO NO CONTEXTO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO
Dissertação, 2017	AMARAL, Layse Ventura Coutinho	A CRISE DOS JORNAIS IMPRESSOS E O CAPITAL SOCIAL: DIÁLOGOS PELA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE
Tese, 2011	LOPES, Mauricio Capobianco	COMPLEXVIEW: UM FRAMEWORK PARA A PRODUÇÃO DE JOGOS DE EMPRESAS APLICADOS AO DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇA COM BASE NA COMPLEXIDADE
Tese, 2017.	GRAMKOW, Fabiana Bohm	LIDERANÇA COMPLEXA EM UMA EQUIPE DE DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE
Tese, 2020	LORENÇATO, Mauro	EDUCAÇÃO VIRTUAL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA AUTOPOIÉTICA
Tese, 2020	FIGUEIRA, Jussara Paraná Sanches	EXPERIÊNCIAS “ANÔMALAS” DE ALUNOS DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA BIOLOGIA DO CONHECER
Tese, 2021	ESTÊVÃO DE MELLO, Bobiquins	ONTOLOGIA DO MONOTEÍSMO
Dissertação, 2020	MORAES, Leonard Almeida de.	O MENTEE ENQUANTO SÍMBOLO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
Dissertação, 2020	MONTEIRO, Marilu	MÍDIAS CINEMATOGRAFICAS E HERMENÊUTICA JUNGUIANA

Fonte: Site do EGC. Disponível em <https://ppgegc.paginas.ufsc.br/> acesso em 12/02/2023

Em um PPG disciplinar de música, por exemplo, o foco estaria em otimização de prática de performance ou no estudo do conteúdo musical. A proposta deste trabalho necessita de uma abordagem que contemple outros campos de estudo, para além da música, e que possa engendrar as diferentes abordagens aqui apresentadas. Tal condição configura a natureza interdisciplinar da proposta, pois envolve as áreas da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, psicologia transpessoal, educação musical, performance instrumental. Além disso, o foco desta investigação concentra-se na criação do conhecimento musical em uma perspectiva inovadora, o que vem ao encontro de um dos princípios mais caros ao PPGEHC, que é a explicitação do conhecimento tácito.

1.5.1 Ineditismo e originalidade

Na consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BTDB) do *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)* realizada em 15/03/2023, nenhum registro foi encontrado com o termo “Cognição 4E”. Nova busca com o descritor “pianismo” trouxe o número de 07 resultados, nenhum deles relacionando o termo a temáticas de cognição. Para constatar a originalidade no exterior, no site da Proquest foram encontrados 75 trabalhos com os descritores “4E cognition” AND “music”.

Esse resultado confirma o ineditismo da tese, uma vez que não há registros de trabalhos abordando a temática da Cognição 4E no Brasil. Além disso, corrobora a conclusão obtida na revisão integrativa apresentada no capítulo 2 deste trabalho, de que mesmo em nível mundial, a pesquisa em Cognição 4E e música é ainda incipiente.

Ao longo do curso de doutoramento, tracei meu percurso como pesquisadora publicando sobre temas referentes à criação de conhecimento no âmbito da música e de outras formas de aprendizagem e desenvolvimento humano. Destaco minha participação no evento *Hands-On Research Symposium* (2019), Universidade de Aveiro, em Portugal, quando fiz uma comunicação sobre música e imaginação ativa. Na ocasião, registrou-se a participação inédita, tanto da Universidade Federal de Santa Catarina como do PPGEHC no departamento de música da referida Universidade.

Artigos publicados

BEZERRA, D. M. A dimensão transcendental na prática pianística: uma abordagem integrativa transpessoal. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 06, p. 148-183, 2019. B1 Interdisciplinar. B1 Artes

BEZERRA, D. M.; FIALHO, F. A. P. Espiritualidade na Educação Musical e o Processo de Aprendizagem: uma Revisão Integrativa. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 267-285, 2020. A1 Ensino. A1 em Artes.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; BEZERRA, Denise Maria. Imaginário, memória e arquétipos. **Revista Memorare**, v. 7, p. 15-27, 2020. A4 Interdisciplinar. A4 Artes

BEZERRA, D. M.; FIALHO, F. A. P. Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano. **Revista Opus**, v. 26, p. 1-14, 2020. A4 Interdisciplinar. A4 Artes

BEZERRA, D. M.; FIALHO, F. A. P. Explorando a partitura com o mapa conceitual: um recurso criativo para uma aprendizagem significativa. **Orfeu**, v. 6, p. 294-314, 2021. A3 Interdisciplinar. A3 Artes

BEZERRA, Denise Maria; VERAS, Valéria; FERRARI, Ângela; SOUSA, Richard Perassi Luiz. As avaliações do aplicativo *arts and culture* e as experiências imersivas dos usuários em museus virtuais. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 230-244, 2021.

Capítulos de livros

FIALHO, F. A. P.; SOUZA, E. MACHADO, A. B.; BEZERRA, D. M. **Pedagogia líquida: em busca do amanhã**. In: VOLPATO, A.N.; ARALDI, I.S.; DIAS, S.R. (Org.). Educação líquida para um mundo fluido: algumas reflexões. 1ed. Florianópolis: Contexto Digital Tecnologia Educacional, 2019, v. 1, p. 88-110.

BEZERRA, D. M.; FIALHO, F. A. P. Autopoiese e a prática docente da música em tempos de pandemia: um desafio de autoconstrução do professor. In: Francisco Antonio Pereira Fialho, Joelma Jacob, Nárima Alemsan. (Org.). **Desenvolvimento Humano e Gestão de Si Mesmo**. 1ed. Florianópolis: Arquétipos, 2021, v. 1, p. 91-114.

BEZERRA, Denise Maria; AGRA, Nathalia Bezerra; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. A motivação no estudo do piano: em busca de soluções criativas com o

Design Thinking. In: Eduardo Zeferino Maximo; Gisely Jussyla Tonello Martins; Luana Emmendoerfer; João Artur de Souza; Neri dos Santos; Palmyra Farinazzo Reis Repette; Ricardo Pereira. (Org.). **Perspectivas em Engenharia, Mídias e Gestão do Conhecimento**: Volume I. 1ed.Xavantina - MT: Pantanal Editora, 2021, v. 1, p. 65-78.

Revisão e organização de livro

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; SILVA, D. M.; SANTOS, M. S.; SANTOS, N.; BEZERRA, D. M. **Passeando de bicicleta com Jean Piaget**. Florianópolis: Arquétipos, 2021. v. 1. 194p

2 CONTEXTO TEÓRICO

2.1 TRANSDISCIPLINARIDADE, TRANSCENDÊNCIA E O SAGRADO

A primeira definição para o termo “transdisciplinaridade” foi proposta por Jean Piaget em 1970, em sua comunicação durante uma conferência no I Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade, realizado em Nice (França):

À etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas (SOMMERMAN, 2008, p. 44).

A compreensão do conceito “transdisciplinaridade” é mais eficiente a partir do conceito de “disciplina”. De acordo com Ubiratan d’Ambrósio (2011), pode-se entender metaforicamente a disciplina como o conhecimento engaiolado na sua fundamentação epistemológica, com seu código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados. O autor segue com a metáfora das gaiolas:

Os detentores desse conhecimento são como pássaros vivendo em uma gaiola: alimentam-se do que lá encontram, voam só no espaço da gaiola, comunicam-se numa linguagem só conhecida por eles, procriam e repetem-se, só vendo e sentindo o que as grades permitem, como é comum no mundo acadêmico. O que é mais grave, são mantidos pelos que possuem as gaiolas para seu entretenimento, como é o caso das artes, ou para seu benefício, como é o caso das ciências e da tecnologia. Obviamente, a crítica interna é limitada e exclui o questionamento da própria existência da gaiola (D’AMBRÓSIO, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o indivíduo envolvido na prática da música mergulha em um universo que inclui técnica, teoria, expressividade, análise estrutural, história etc. Esse corpo de conhecimento constitui uma base disciplinar para a experiência humana que caracteriza a atividade do músico. Segundo Basarab Nicolescu (1999), a necessidade de laços entre as diferentes disciplinas traduziu-se pelo surgimento da pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade) e da interdisciplinaridade. O autor propõe que a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, enquanto a multidisciplinaridade “supõe o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Já a transdisciplinaridade corresponde àquilo que “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 51).

Na perspectiva multidisciplinar ou pluridisciplinar, o objeto é explorado pela ótica de várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, uma Cantata de Johann Sebastian Bach pode ser estudada do ponto de vista das áreas da antropologia, retórica, psicologia, história da arte, física, filosofia, dentre outras em uma equipe multidisciplinar. Desta forma,

A pesquisa multidisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão, porém esse ‘algo a mais’ está a serviço apenas dessa mesma disciplina (...), sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar (NICOLESCU, 1999, p. 50).

Já no contexto interdisciplinar, este autor propõe que na interdisciplinaridade há uma transferência de métodos de uma disciplina para outra, “mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar” (idem, p.50-51). Um exemplo disso é a psicologia da música, que surge da transferência dos métodos da psicologia para a área da música, ou ainda, a musicoterapia, na qual há confluência de métodos das neurociências e psicologia a partir da música. Em ambos os casos, a atitude interdisciplinar leva o perito a reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas; toda ciência passa a ser complemento da outra, “e a dissociação ou separação entre as ciências seria substituída por uma convergência para objetivos mútuos” (FAZENDA, 2011, p.61).

De acordo com Ubiratan d’Ambrosio,

A gaiola que hospeda a ciência moderna tem a forma de um tripé: repousa sobre: a lógica aristotélica, fundamento da matemática, que é o instrumento e a linguagem básica da ciência moderna; o determinismo newtoniano,

responsável pela relação causa→efeito, fixados por leis, e, portanto, pela prioridade na procura de uma causa para tudo o que acontece; sistemas formais, com normas e implicações rígidas e acordadas, tanto nas relações comunicativas quanto nas relações sociais, suporte das legislações. O científico e o social são faces de uma mesma moeda (D'AMBROSIO, 2011, p. 6).

O autor aponta que há propostas de novos pilares, como o tripé dos níveis de realidade, da lógica do terceiro incluído e da complexidade, na metodologia da pesquisa transdisciplinar, apresentado por Basarab Nicolescu (1999). Nesse paradigma, os diferentes níveis de realidade são acessíveis graças aos diferentes níveis de percepção. A perspectiva transdisciplinar se faz útil na área da música quando se busca superar a dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, técnica/expressividade, teoria/prática, popular/erudito. A transgressão dessa dicotomia leva um terceiro termo (T) que se encontra em outro nível de realidade.

Essa lógica admite no nível “T” a região do “sagrado”, em uma zona de não-resistência (Figura 2). No nível (T) é que se pode trabalhar com o conceito de “transcendência”¹⁰. Nicolescu esclarece que “o modelo transdisciplinar da realidade lança uma nova luz sobre o sentido do sagrado” (NICOLESCU, 1999, p. 136).

Figura 2 – Representação gráfica da lógica do terceiro incluído.



Fonte: Construção da autora.

¹⁰ Como dito, doravante o termo “transcendência” ou o aspecto transcendente do indivíduo é considerado similar ao termo “espiritualidade”.

Exatamente esta é a perspectiva adotada pelo psicólogo humanista Abraham Harold Maslow ao tratar da transcendência como a superação da dicotomia:

Transcendência de dicotomias (polaridades, oposições preto e branco, ou-ou etc.). Elevar-se de dicotomias a totalidades superordenadas para transcender o atomismo em favor da integração hierárquica. O limite final aqui é a percepção holística do cosmos como uma unidade. Esta é a transcendência suprema. Mas qualquer passo no caminho para este limite último é em si mesmo uma transcendência. Qualquer dicotomia pode ser usada como exemplo: egoísta *versus* altruísta, ou masculino *versus* feminino. Ou pai *versus* filho. Professor *versus* aluno etc. (MASLOW, 1971, p. 263).

Na música, a esfera transcendental implica em uma prática que transcende a técnica e a expressividade, ao mesmo tempo em que não deixa de usar essa técnica e essa expressividade. Ocorre em outro nível de realidade (T) e após sucessivas experiências em conexão com a zona de não-resistência na região que transcende “A” e “não-A”, consolida-se a unidade entre “A”, “não-A” na zona do sagrado. Portanto, as experiências transcendentais perfazem o movimento constante de alcançar essa zona sagrada e resultar em uma unidade, descrita pela “zona de resistência absoluta”, quando A e não-A são unificados. Também nesse nível é disponibilizado o material inconsciente que compõe a totalidade psíquica do *Self*.

Portanto, Maslow descreve a zona do sagrado e da transcendência na base da Psicologia Humanista por meio das experiências culminantes e da experiência de platô. No seu livro *The farther reaches of human nature* declarou estar trabalhando no que poderia chamar de “psicologia da transcendência” (MASLOW, 1994, p. 22) e que mais tarde denominaria Psicologia Transpessoal (MASLOW, s.d.). Destarte, o conceito de transcendência é central no referencial da Psicologia Transpessoal e Teoria do Desenvolvimento Humano deste autor.

Esse fenômeno fica evidente quando se percebe a unidade perfeita da mãe com o filho, do criador com sua obra, quando o apreciador se torna a própria música que está ouvindo (MASLOW, s.d., p. 135). Assim, o nível de realidade do sagrado é a região psíquica que abriga o material inconsciente desse *Self* transcendente. Por fim, é na dimensão transpessoal que ocorre o arrebatamento da experiência artística na sua plenitude, seja por meio de experiências de transe, de fluxo, de sonhos ou por imaginação. Todas elas são caminhos para acessar a totalidade do *Self* na interação do consciente e inconsciente, em direção à fonte do Ser.

2.2 A DIMENSÃO TRANSPESSOAL: uma psicologia para os estados de consciência

A Psicologia Transpessoal é atualmente área de estudo que se ocupa dos estados alterados de consciência e para que se possa chegar a esse referencial teórico, faz-se necessária uma breve retrospectiva histórica. 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, Sigmund Freud inaugurou a segunda grande força nos estudos mentais: a Psicanálise. O estudo psicanalítico focalizava principalmente a patologia no extremo sofrimento diante da própria impotência e limitação humana, desvendando a existência de um inconsciente individual (SALDANHA, 2008, 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 espiritualidade. 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 (SALDANHA, 2008, p. 62).

Maslow 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 (SALDANHA, 2008). Maslow criou um 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 (SALDANHA, 2008, p. 64).

Apesar de Maslow ser o grande precursor da Psicologia Transpessoal, foi Carl Gustav Jung quem pela primeira vez assinalou o termo “transpessoal” na área da Psicologia, “utilizando a palavra *überperson*, em 1916, e *überpersönlich*, em 1917, que significam suprapessoal e suprapessoal, respectivamente” (SIMÕES apud SALDANHA, 2006, p. 48). Entretanto, algumas diferenças conceituais entre a visão junguiana e o referencial da Psicologia Transpessoal. Enquanto a Psicologia Analítica de Jung vê a transcendência como uma função que busca equilibrar os aspectos conscientes e inconscientes, Saldanha destaca aspectos que vão além de uma função, indicando uma força espiritual inerente ao processo de desenvolvimento humano. Tal força consistiria em uma pulsão para a transcendência (SALDANHA, 2006).

Para Jung, o si-mesmo ou o *Self* é transcendente, logo “não é definido pelo domínio psíquico nem está contido nele, mas situa-se, pelo contrário, além dele e, num importante sentido, define-o. É este ponto sobre a transcendência do si-mesmo” (STEIN, 2006, p. 133). Ademais, da mesma forma que Maslow, Jung entende o sagrado como o aspecto numinoso¹¹ da experiência (JUNG, 1982), portanto inserido no nível de realidade do terceiro incluído (T).

A descrição das experiências culminantes vem ao encontro daquelas que relatam o fluxo experimentado pelo gênio no seu arrebatamento. Entretanto, conforme veremos adiante com os conceitos de transe e êxtase apresentados por Gilbert Rouget (1985), podemos dizer as experiências culminantes tanto servem para designar o transe quanto o êxtase, diferindo apenas na sua intensidade e não no tipo de fenômeno “silencioso” ou “convulsivo”. Enquanto o objetivo do etnomusicólogo Gilbert Rouget está concentrado no fenômeno enquanto manifestação inserida na cultura, muito menos do que no processamento psíquico e espiritual, Maslow focaliza o mesmo fenômeno interessado na qualidade dos estados de consciência, posto ser este um dos objetos de estudo da Psicologia Transpessoal.

¹¹ Numinoso é um conceito derivado do *latim numen* e definido por Rudolf Otto como emoção espiritual ou religiosa despertadora; misteriosa ou inspiradora (OTTO, 2007).

Para Roberto Assagioli (2013), que divide o inconsciente em três partes, inconsciente inferior, médio e supraconsciente, essas experiências culminantes seriam manifestações espontâneas utilizando material do supraconsciente, vivenciadas por uma minoria de seres humanos comumente designados gênios. O autor os diferencia em duas classes distintas: os gênios universais e os gênios que possuem um dom extraordinário ou talento especializado em uma direção. Os primeiros seriam aqueles que alcançam uma autorrealização completa e expansiva, com múltiplas aptidões superiores e êxito pela ação criadora em vários campos, tais como Pitágoras, Platão, Dante, Leonardo da Vinci, Einstein. Já na segunda classe de gênios, o autor usa o exemplo de Mozart, que apesar de produzir obras de qualidade excepcionalmente elevada, apresentava uma personalidade que não passava do nível médio.

De acordo com Assagioli, esta classe de gênios em alguns casos demonstra uma personalidade abaixo da média, no sentido de serem desajustados e permanecerem imaturos, num estágio correspondente à adolescência (ASSAGIOLI, 2013, p. 208). Já no caso de Schumann, seu desequilíbrio mental poderia ser considerado como a manifestação de emergência espiritual¹², que muitas vezes “apresenta sintomas de um aspecto patológico e produz um estado de depressão e até desespero, com impulsos suicidas” (ASSAGIOLI, 2013, p. 61). Sob essa ótica, ao invés de um esquizofrênico paranoide, Schumann poderia ser classificado como um sensitivo em pleno desenvolvimento.

No Brasil, a psicóloga Vera Saldanha (2006, 2008) foi a primeira pesquisadora a levar a Psicologia Transpessoal para a pesquisa acadêmica, quando criou a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) em sua pesquisa de doutorado desenvolvida na PUC de Campinas, sob a orientação de Carlos França. Inspirada em outros exemplos de jornada de desenvolvimento do Ser, Saldanha definiu um modelo de sete etapas para descrever o processo que leva à transcendência: (1) Reconhecimento, (2) Identificação, (3) Desidentificação, (4) Transmutação, (5) Transformação, (6) Elaboração, (7) Integração. Em minha dissertação de mestrado em música (BEZERRA, 2016), utilizei a AIT como referencial teórico para descrever minha experiência com o piano. Da mesma forma, as sete etapas servirão de base

¹² A “Emergência espiritual” está inserida na recente categoria “Problemas religiosos ou espirituais” (Código V 62.89) no DSM V (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais).

para contar o meu processo de autoconstrução como pianista, conforme exposto no capítulo 3 deste trabalho.

2.2.1 Estado de fluxo/platô e experiências de pico

Entende-se como estado de fluxo uma situação de grande envolvimento e prazer, de profunda concentração e perfeita integração durante uma atividade. A Teoria do Fluxo (*Flow*) foi criada pelo psicólogo húngaro-americano Mihaly Csikszentmihalyi, descrita como uma “teoria sobre uma experiência máxima” ou uma “experiência ótima”, fundamentada no conceito de “fluxo” ou

Aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância; a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciam mesmo pagando um alto preço, pelo simples prazer de senti-la (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.17).

Conforme já escrevi em outro lugar, (BEZERRA, 2019), os mesmos 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).

O estado de platô observado por Maslow pode ser o que perdura após a experiência culminante, como uma certa iluminação ou intuição que a leva a atuar conectada aos valores humanos elevados, que denominou valores do ser ou valores-B. Diferentemente da do sobressalto que representam os cumes, o estado de platô traz um estado de calma e tranquilidade e pode ser ativado sempre que se queira (MASLOW, 1994).

Em 1964, Maslow publica *Religions, Values and Peak Experiences*, e sustenta que todas as pessoas podem ter experiências de pico e experiências de platô. No entanto, constata que algumas pessoas não estão interessadas e fogem dessas experiências, negando-as ou afastando-se delas e as definiu com a expressão *non-peaker* (sem tradução para o português). Maslow destaca que essa visão da vida leva

as pessoas a considerarem suas experiências transcendentais como algum tipo de insanidade e perda do controle mental (MASLOW, 1970, p. 32-33).

Apesar de apresentarem definições praticamente idênticas sobre os estados mentais de fluxo/platô, Maslow e Csikszentmihalyi divergem quanto ao entendimento de expansão da consciência. Enquanto Maslow determina que os estados mentais de platô e experiências culminantes levam o indivíduo a dimensões psíquicas transpessoais, Csikszentmihalyi defende que “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” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 112), como um indivíduo que sente vertigem ao girar sobre o próprio eixo. Embora discordemos desta proposição, admite-se a utilização dos indicadores do estado de platô/fluxo.

O conceito de “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).

Interessado na relação de música e experiências de pico, Maslow publica em 1968 um artigo no periódico *Music Educators Journal*, com o título “*Music Education and Peak Experiences*”:

Quero relatar que as duas maneiras mais fáceis de obter experiências de pico (em termos de estatísticas simples em relatórios empíricos) são através da música e do sexo. Deixarei de lado a educação sexual, pois tais discussões são prematuras - embora tenha certeza de que um dia não vamos rir disso, mas levaremos muito a sério e ensinaremos crianças que gostam de música, gostam de amor, gostam de discernimento, gostam de um belo prado, como um bebê fofo, ou o que for, que existem muitos caminhos para o céu, e o sexo é um deles, e a música é um deles. Estes são os mais fáceis, os mais difundidos (MASLOW, 1968, p. 167).

Isso impossibilita, em princípio, o estudo, por exemplo, de certos aspectos do abstrato: psicoterapia, experiência religiosa naturalista, criatividade, simbolismo, jogo, teoria do amor, experiências místicas e culminantes, para não falar da poesia, da arte e de uma muito mais (MASLOW, 1970, p. 27).

No âmbito do fazer musical, um exemplo dessa dinâmica é o fluxo de consciência que ocorre durante a prática instrumental ou no processo criativo de composição. A observação desse fenômeno é possível quando se admite o fator transcendente que compõe esse cenário. Chega um momento em que toda a técnica e toda a expressividade se combinam de uma forma em que não cabem mais em si

mesmas, mas podem ser percebidas nesse nível do sagrado. É uma experiência vivenciada, sentida, experimentada em profundidade e de característica transpessoal. Por esse motivo, possui natureza inefável, ou seja, não pode ser descrita em palavras.

2.2.2 O contrafluxo, o falso fluxo e *mindless flow*

O contrafluxo é um conceito que formulei a partir da observação de que o *flow* pode ocorrer de maneira invertida (BEZERRA, 2018; 2019). 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. Percebe-se a presença dos “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. Os agentes sabotadores podem surgir como pensamentos ruminantes a partir 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 psicológicas básicas, maior a chance de tornar-se alvo dos agentes sabotadores internos e externos.

Para além das situações acima descritas, de fluxo e contrafluxo, é possível identificar ainda uma terceira modalidade que denominei “falso fluxo” (procrastinação) ou “*pseudoflow*”. Esse estado mental consiste em uma variação do *flow*, uma vez que possui as características do estado de fluxo, porém este ocorre de forma parcial. Exemplifico com a seguinte situação: um estudante de piano senta-se ao instrumento com suas partituras de peças do repertório e seus exercícios de técnica. Por questões de falta de organização ou por uma resistência, ou ainda, por um comportamento disruptivo ante a tarefa a ser realizada, este estudante deixa de lado o trabalho essencial de técnica e aquecimento para ficar tocando as suas peças favoritas. Nesse processo, o sujeito está envolvido de forma prazerosa com a atividade, a ponto de perder a noção do tempo, logo, em estado de fluxo. Entretanto, possui a consciência de que deveria estar praticando a técnica básica e outros procedimentos orientados pelo professor. Em termos de estado mental, tal

configuração pode ser descrita como uma sombra que permanece durante a prática, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito experimenta o prazer de fazer, persiste o desprazer de não estar cumprindo o que deveria ou até gostaria de fazer. Essa conduta gera o efeito de procrastinação e quebra o esquema de disciplina necessário à prática instrumental deliberada e ostensiva. Caso esse comportamento seja frequente, o falso fluxo irá promover uma sensação de bem-estar momentânea (hedônica), porém irá comprometer a qualidade do desempenho com o passar do tempo, trazendo desmotivação.

Já a denominação *mindless flow* vem do modelo de aquisição de habilidades de Dreyfus (2004), o qual propõe que o artista pode ir de novato a especialista ao longo de cinco grandes estágios: novato, novato avançado, competente, proficiente e excelente. No último nível o artista passa a experimentar um estado de fluxo “não consciente” (*mindless flow*), momento em que uma maneira mais intuitiva e não tão consciente de ação habilidosa substitui o desempenho inicial mais intelectualizado. A proposição de Dreyfus refere-se, portanto, ao improvisador que adquire um arsenal de técnicas que lhe permite desfocar a atenção durante a prática. Inicialmente, discordei de tal proposição, por entender que o estado de consciência nesse caso se aproxima do estado de devaneio e hedônico, oposto ao estado de atenção plena (*mindfulness*).

Contudo, aprofundando a leitura e refletindo sobre minha própria prática como pianista, compreendi que o *mindless flow* é um tipo de estado de fluxo que ocorre em um nível de expertise superior, quando já não há mais a preocupação com as notas, dedilhado ou ritmo. Nesse grau de experiência, há uma verdadeira entrega do instrumentista, que já domina todas as competências necessárias para executar a obra em questão. Dreyfus denomina essa ação como *skilled coping*, ou seja, um “lidar” habilidoso com a ação sobre o instrumento. Menciono o escultor francês Auguste Rodin, que costumava dizer aos seus discípulos em seu ateliê, em Paris: “Apoderai-vos das regras da técnica, e depois esquecei-as todas e cedei à inspiração!” (ROHDEN, 1966, p. 22).

2.2.3 Atenção plena (*Mindfulness*) e alerta relaxado (*Zanshin*)

A atenção é um dos principais fenômenos psicológicos componentes da cognição humana. De acordo com a ciência cognitiva, a atenção reúne sensações,

memórias e processos de pensamento, dividida em processos controlados (voluntários ou atenção consciente) e processos automáticos (involuntários). 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).

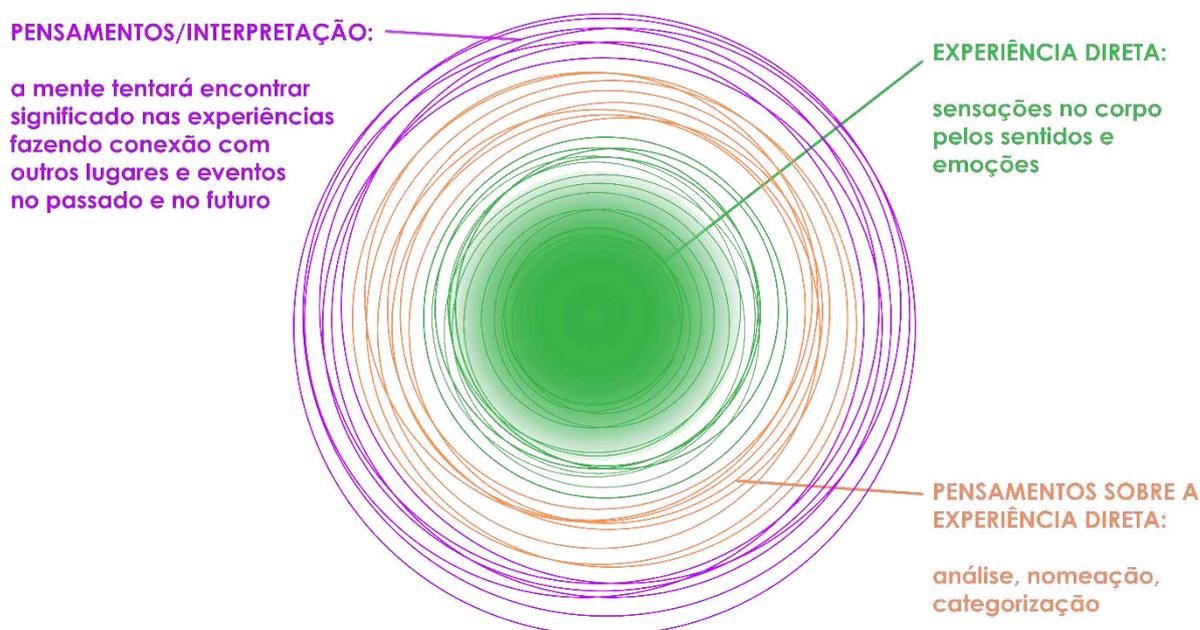
Muitos desses comportamentos de atenção involuntária estão ligados ao automatismo de ações as quais não necessitam de atenção consciente, tais como amarrar o sapato enquanto ouve um programa de rádio. Há situações em que o psiquismo utiliza um “filtro atencional”, protegendo-se de captar consciente uma série de informações do ambiente desnecessárias, selecionando somente as mais importantes. Além disso, “prestar atenção a uma coisa significa não prestar atenção a outra. A atenção é um recurso de capacidade limitada (LEVITIN, 2015, p. 41).

A denominação “atenção plena” refere-se a um caso particular de atenção e se traduz no inglês pelo termo *mindfulness*, que se popularizou no Ocidente. Atenção plena na prática significa estar alerta ao momento presente, percebendo os pensamentos, emoções e sensações físicas sem reação ou julgamento. O indivíduo escolhe se concentrar em algum aspecto da sua experiência e induz um *interesse cordial* por tudo o que pode perceber no momento. Ao praticar atenção plena, o indivíduo aprende a reconhecer quais circunstâncias em sua vida exigem ação ou não e quais tipos de respostas serão as mais adequadas. A atenção plena ensina a “ver as coisas claramente e a desenvolver a habilidade de escolher uma resposta para as situações sempre que nos encontramos postergando alguma coisa, lutando contra ela ou nos apegando a ela” (SILVERTON, 2018, p. 13).

De acordo com Sarah Silverton (2018), são três as camadas da experiência que se podem observar na atenção plena (Figura 3). No centro há um núcleo estável para o qual a atenção é dirigida sempre que precisa se concentrar no momento, ou seja, é o ponto onde se encontra a atenção plena e inclui as sensações físicas relacionadas aos sentidos. Na camada intermediária estão os pensamentos envolvidos no reconhecimento dessa experiência e na terceira camada o local onde a

mente julga e calcula, tentando buscar explicações do passado e do futuro. É por meio da atenção plena que se pode manter o núcleo estável da experiência direta.

Figura 3 – Camadas da experiência.



Fonte: Adaptado de SILVERTON, 2018, p. 19.

O estado de atenção plena é o oposto de estar no modo de pensamento automático. Não se trata do automatismo necessário para não sobrecarregar a mente consciente, mas de evitar a ausência nas pequenas coisas do cotidiano que acabam gerando ansiedade e perda de sentido. A grande utilidade da prática da atenção plena é que “o indivíduo aprende a reconhecer quais circunstâncias em sua vida exigem ação ou não e quais tipos de respostas serão as mais adequadas” (SILVERTON, 2018, p. 41).

Desta forma, vale a pena fazer uma análise da prática instrumental entre os pianistas asiáticos. Considere-se a atenção plena como uma prática milenar que está enraizada na cultura do Japão, China e demais países asiáticos por meio da tradição ligada à religião e às artes marciais. A ideia de manter o foco e evitar as distrações do ambiente pertence a uma parte relevante da formação dos alunos que buscam aprender a lutar, por exemplo. O peso da tradição voltada à disciplina, a devoção ao mestre e a presença do arquétipo do guerreiro samurai estão atrelados à construção

dos costumes no contexto cultural desses instrumentistas. Portanto, passar horas praticando seu instrumento em busca da perfeição técnica e do aprimoramento espiritual é algo reconhecidamente digno e valorizado.

Destaca-se, quanto à busca pela excelência na prática instrumental, que a preocupação em alcançar as metas propostas na organização do estudo leva o pianista a um engajamento com o foco no resultado. Esse processo por vezes deixa passar despercebidos alguns detalhes que poderiam enriquecer muito mais a experiência, sendo nesse momento que a atenção plena também se faz útil. Conforme aprofundarei no tópico 2.5.3 deste capítulo, para além da atenção plena, um conceito fundamental na construção do Pianismo 4E é o entendimento do que vem a ser o *zanshin*.

Zanshin é uma palavra usada comumente nas artes marciais japonesas para se referir a um estado de “alerta relaxado”. Significa que a mente se concentrou completamente na ação e se fixou na tarefa em questão, em um estado de vigilância sem fazer esforço, ou seja, alerta (sem distração) e relaxado (sem tensão). É a consciência absoluta do corpo, sem preocupação.

No piano, *zanshin* significa estar em prontidão, atento ao que está fazendo e em tudo o que há no entorno, no próximo dedo, no próximo pedal, em alerta, mas sem tensão alguma. O estado mental *zanshin* quer dizer remover o lixo mental e manter uma presença absoluta.

O ensinamento do *zanshin* é descrito pelo professor alemão Eugen Herrigel (2006) no livro *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*, ao contar como foi o seu treinamento com o mestre japonês Kenzo Awa para aprender a atirar com o arco e flecha. Enquanto Herrigel treinava para acertar o alvo, estava focado no resultado. O mestre Kenzo insistia que ele se concentrasse no processo e na consciência de si, o que levou longos quatro anos para acontecer. A ideia era deixar de lado a preocupação e a tensão para buscar um estado relaxado e alerta, ou seja, *zanshin*.

Há um provérbio japonês que diz: “Depois de vencer a batalha, aperte o capacete”. Significa que o estado mental após conseguir alcançar um objetivo deve ser mantido, pois não é o resultado o foco, e sim, o processo. Essa ideia fica evidente na minha experiência como aluna de Linda Bustani, que será demonstrada no capítulo 3 desta tese. Basta dizer que nos primeiros seis meses de aula, eu não pude tocar

nenhuma peça do repertório, somente exercícios técnicos. Para desconstruir minha antiga técnica e consolidar uma nova, foi necessária uma concentração total no processo de tomar consciência de dedo por dedo, em cada uma das mãos. Foi um reaprender a tocar em que a atenção plena e o *zanshin* foram essenciais para que eu não desistisse.

2.2.4 Música, transe, êxtase

Antes da existência de pesquisas que investigassem as alterações de consciência e os processos criativos, os estados mentais diferenciados eram com frequência tratados como excentricidade ou até mesmo como demência. Os artistas e os místicos eram, portanto, vistos como casos excepcionais e possuíam uma certa “licença” para manifestar comportamentos considerados então “anormais”. Faço aqui uma análise do ponto de vista de alguns autores em diferentes domínios do conhecimento sobre os estados de consciência relacionados à música, passando pela Etnomusicologia e Filosofia, até chegar à Psicologia.

Em seu livro *Music and trance* (1985), o etnomusicólogo francês Gilbert Rouget define o estado de consciência de “transe” como “uma determinada experiência composta por uma série de eventos que só podem ser descritos por aqueles que os viveram” (ROUGET, 1985, p. 3). O autor realizou extensas pesquisas sobre a relação entre música e estados de consciência, com estudos etnográficos em diferentes grupos na África e concluiu que os efeitos emocionais que a música produz sobre os sujeitos são conectados aos padrões coletivos de comportamentos, obedecendo a estruturas culturais de onde se originam. Rouget estabelece ainda uma diferença entre “transe” e “êxtase”, adotando

“Êxtase” apenas para descrever um tipo particular de estado – alterado estados, digamos, alcançados em silêncio, imobilidade e solidão – e de restringir o “transe” apenas àqueles que são obtidos por meio de ruído, agitação e na presença de outro (ROUGET, 1985, p. 7).

O autor aqui se refere ao êxtase como um estado místico silencioso alcançado, por exemplo, por Santa Teresinha de Ávila; ou *samadhi*, como entendido pelos monges tibetanos. Já o transe seria relacionado a uma fase convulsiva de agitação física, com tremores, acompanhada de choro e até com a perda de consciência (ROUGET, 1985, p. 8).

Como visto, estados de consciência alterados pertencem na lógica do terceiro incluído à zona de não-resistência, que pode ser observada em processos artísticos. Tais estados mentais são familiares aos compositores, intérpretes e apreciadores de música e artes. Um exemplo desse estado transcendente é relatado por Ferdinand Ries, amigo, aluno e secretário de Beethoven, sobre a composição do *finale* da Sonata *Apassionata*, descrita na biografia do compositor:

Durante um passeio extraviamo-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 uma 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).

Um caso similar é descrito pelo compositor Robert Schumann, no prefácio da edição alemã Wiener do Álbum para a Juventude:

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).

Constata-se a evidência desse fenômeno em uma breve pesquisa no periódico *Psychology of Music* com o descritor *transcendence* (em português, transcendência). A busca trouxe 71 artigos, sendo que sete deles relacionam música e transcendência, tanto com experiências de audição quanto de prática musical. Em três artigos do total de 71 analisados, foi possível verificar a perspectiva transdisciplinar que considera uma região do sagrado envolvendo a experiência transcendente com a música.

Os pesquisadores Andrew M Geeves, Doris JF McIlwain e John Sutton (2014) buscaram entender como é para um músico profissional fazer música diante de uma plateia ao vivo. Eis o relato literal de uma das participantes, Emily, ao descrever sua

experiência de conexão quando sentiu atender adequadamente às demandas do público:

Eu sinto que estou sozinha cantando essa música. Eu não posso ver ou sentir mais nada além da cor amarela... eu não posso mais sentir o contorno do meu corpo. Eu sinto que está dissolvido em todo o resto. Eu me dissolvi (GEEVES *et al.*, 2014, p. 13)¹³.

De acordo com os autores, os outros músicos que participaram da pesquisa também relataram, além dos temas de unificação, transformação, foco e transcendência presentes no relato de Emily sobre conexão, bem-aventurança, ausência de esforço e atemporalidade como características recorrentes das suas experiências de conexão.

O outro artigo com uma perspectiva transdisciplinar de análise atribuiu a seguinte tarefa aos participantes: no topo de um lado do papel A4 foi impresso “Descreva com suas próprias palavras a experiência mais forte e mais intensa da música que você já teve. Por favor, descreva sua experiência e reações com o máximo de detalhes que puder”. Em um dos relatos, uma musicista explica sua experiência de tocar em grupo:

Há uma ária chamada *Aus Liebe* (+/- por causa do amor). Durante esta ária, dois tocadores de corne inglês tocam acompanhando notas repetitivas. Uma flauta toca a melodia e uma soprano canta as palavras. Eu toquei o segundo corne inglês. Para corne inglês esta ária é "muito pesada", já que você precisa de muito fôlego para tocá-la até o fim. Durante essa performance na igreja Jacobi, parecia que os quatro músicos se tornaram um. Tocamos como se estivéssemos em transe, como se não estivéssemos fisicamente lá. A voz da soprano era tão pura, tão cheia de "emoções não ditas". Durante esta ária, o público ficou totalmente calado. Foi um silêncio muito profundo. A atmosfera na igreja era muito especial. Quando a ária chegou ao fim, parecia que eu tinha que acordar, como se tivesse que voltar de outro "estado de ser". Quando olhei para o público, muitas pessoas choravam. Emocionalmente eu estava totalmente exausta. Ao mesmo tempo, senti uma enorme felicidade (Anêmona)¹⁴ (LAMONT, 2012, p. 586).

¹³ Original: I feel like I'm standing by myself singing this song. I can't see or feel anything else apart from the colour yellow . . . I can't feel the outline of my body any more. I feel like it's dissolved into everything else. I've dissolved myself.

¹⁴ Original: There is an aria called 'Aus Liebe' (+/- Because of love). During this aria two cor anglaise players play accompanying repetitive notes. A flute plays the melody; and a soprano sings the words. I played second cor anglais. For cor anglais this aria is 'very heavy', since you need a lot of breath to play it to the end. During this performance in the Jacobi church, it seemed that the four musicians became one. We played as if we were 'in trance', as if we were not physically there. The voice of the soprano was so pure, so full of 'unspoken emotion'. During this aria the audience was totally silent. It was a very deep silence. The atmosphere in the church was very special. When the aria had come to an end, it seemed as if I had to wake up, as if I had to come back from another 'state of being'. When I looked at the Audience many people were crying. Emotionally I was totally exhausted. At the same time I felt an enormous happiness.(Anemone).

Esse relato descreve uma experiência clara de expansão de consciência e de transcendência. Observe-se que a sinergia que integrou todas as pessoas envolvidas na audição também possui o caráter de uma experiência transcendental. A emoção intensa parece ultrapassar o limiar da consciência de vigília para um estado além da emoção, característico do estado de fluxo/platô ou mesmo de uma experiência culminante. O transe descrito confirma essa afirmação, bem como o estado de felicidade alcançado depois.

No terceiro artigo, *How music changes our lives: a qualitative study of the longterm effects of intense musical experiences* (SCHÄFER *et al.*, 2014) os autores investigam se há algum efeito a longo prazo com as experiências culminantes. Um participante do estudo relata que durante a experiência musical percebe sua nova autoimagem "espiritual" e sua relação com uma entidade sobrenatural: "E tudo isso com uma música que tem centenas de anos. E para mim, isto é, estas são coisas que vão além do nosso ser mundano. Esse é um componente metafísico que não é realmente compreensível por medidas racionais"¹⁵ (SCHÄFER *et al.*, 2014, p. 540).

2.2.5 Entre o semideus e o louco: a descoberta do gênio romântico

No século XVIII Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) trouxe a noção do gênio como uma espécie de semideus, alguém que pode realizar proezas impossíveis a um ser humano comum, passando a determinar todo um pensamento que ganha força durante o século XIX, durante o período Romântico. De acordo com Gumboski, "temos razões para concluir que Rousseau é uma figura tão importante para o Romantismo do século XIX quanto para o Iluminismo do século XVIII" (GUMBOSKI, 2012, p. 196). Ao escrever no *Dictionnaire de Musique* (1768) o verbete "gênio", Rousseau adverte:

Não procure, jovem artista, o que é o *Gênio*. Se o tens: tu o sentes em ti mesmo. Não o tens: não o conhecerás jamais. O *Gênio* do Músico submete o universo inteiro à sua Arte. Ele pinta todos os quadros com Sons; ele faz o próprio silêncio falar; ele traduz as ideias por meio de sentimentos, sentimentos por meio de acentos; e as paixões que expressa, ele as excita no âmago dos corações. Por meio dele, a volúpia adquire novos charmes, a dor que faz gemer arranca gritos, ele arde continuamente e jamais se consome. Ele exprime com ardor as geadas e os gelos; mesmo ao pintar os horrores da morte, traz na alma este sentimento de vida que jamais o

¹⁵ Original: And all this with a music that is hundreds of years old. And to me, that is, these are things that go beyond our mundane being... That is a metaphysical component that is not really comprehensible by rational measures.

abandona, e que ele comunica aos corações feitos para senti-lo (*apud* YASOSHIMA, 2012, p. 90).

Essa exacerbação do pensamento romântico em relação ao gênio está apoiada nas teorias estéticas de Immanuel Kant (1724-1804), que era um grande admirador da obra de Rousseau, e aprofundou a reflexão sobre este tema. Publicou em 1790 a terceira das três Críticas, a *Crítica da Faculdade do Juízo*, na qual aborda a questão do belo, da arte, do gênio. Suas ideias fundamentam um pensamento que não só corrobora as ideias estéticas iluministas, como perdura até os dias de hoje no mundo ocidental.

Para Kant, “a arte bela é possível somente como produto do gênio” (KANT, 2002, p. 153), gênio este que apresenta as seguintes características: um talento para produzir algo que não possui regras pré-determinadas e pressupõe a originalidade; seus produtos são modelos, exemplares e não imitação; ele próprio não pode descrever como realiza sua produção, mas ela como natureza fornece a regra; que a natureza através do gênio prescreve a regra não à ciência, mas à arte, que deve ser bela. O filósofo comenta que a palavra *gênio* deve ser, portanto, derivada de *genius*: “o espírito peculiar, protetor e guia, dado conjuntamente a um homem por ocasião do nascimento, e de cuja inspiração aquelas ideias originais precedem” (*idem*, p. 154). Kant diz que o gênio se opõe ao espírito de imitação, e que aprender também é imitar, sendo que “a máxima aptidão ou docilidade (capacidade) enquanto tal não pode absolutamente ser considerada *gênio*” (*idem, ibidem*).

Para Schopenhauer (1788-1860), que parte de alguns pressupostos da filosofia kantiana,

O gênio, tal como o apresentamos, consiste na aptidão para se libertar do princípio da razão, fazer abstração das coisas particulares, que existem apenas em virtude das relações, reconhecer as ideias e, enfim, colocar-se diante delas como seu correlativo, já não a título de indivíduo, mas a título de puro sujeito que conhece (SCHOPENHAUER, 2001, p. 204).

Nessa perspectiva, ao libertar-se da razão, é permitido ao gênio romper certos limites em função de transmitir, através da obra de arte, aquilo que somente ele consegue apreender. A figura do artista genial um tanto desajustado chega ao seu ápice quando a linha tênue que separa a genialidade da loucura se torna invisível. Robert Schumann (1810-1856), um dos expoentes músicos do movimento romântico do século XIX, encarna esse perfil do artista louco. Apresentava crises de depressão,

sofria com alucinações e surtos psicóticos quando era ainda bastante jovem e padecia de um forte zumbido no ouvido, que o perturbava profundamente (REICH, 2001). Como a medicina da época era ainda incipiente no que se refere às doenças mentais, após várias internações e uma tentativa de suicídio, o próprio compositor tomou a iniciativa de se internar num asilo para loucos (assim era denominado o sanatório). Naquele momento, aquilo com o que não se sabia lidar em termos de comportamento, acabava sendo considerado “loucura”. A relação entre a genialidade e a loucura relatada por Schopenhauer (2001), demonstra como eram vistas as pessoas com atitudes não convencionais:

O aparecimento de um homem de gênio, acontecimento raro acima de toda expressão, pode ser considerado como um fato excepcional no seio da natureza (...) esta discussão não pode deixar de nos informar a respeito da própria essência do gênio, isto é, desse poder intelectual que é o único capaz de produzir as verdadeiras obras-primas. Eis um fato que não quero de modo algum silenciar: conheci certas pessoas de uma superioridade intelectual marcada, senão eminente: elas apresentavam ao mesmo tempo ligeiros índices de loucura (indivíduo, mas a título de puro sujeito que conhece (SCHOPENHAUER, 2001, p. 201).

Observe-se que o entendimento acerca da doença mental só viria muitos anos mais tarde, com a publicação de “A Interpretação dos Sonhos” (1899/1900), de Sigmund Freud (1856-1939)¹⁶. O estado de transe, o devaneio, que atualmente são reconhecidos como estados alterados de consciência inerentes a certas etapas do processo criativo, poderiam ser confundidos como algum tipo de demência. Tanto que o próprio Schumann alerta para cuidado com os “fantasmas da imaginação”, parecidos com “alucinação”.

O compositor alemão Richard Wagner, um outro aclamado gênio e contemporâneo de Schumann, ao escrever a biografia de Beethoven também utiliza uma abordagem não convencional para descrever um tipo de estado de consciência diferente:

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 dever 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).

De acordo com Kant, gênio e talento se confundem, pois para este autor “o gênio é um talento (dom natural) que dá a regra à arte”. O talento é uma faculdade

¹⁶ Freud nasceu no mesmo ano da morte de Robert Schumann.

produtiva inata do artista pertencente à natureza (KANT, 2002, p. 153). Na concepção do filósofo brasileiro Huberto Rohden (1893-1981), alinhado aos pressupostos da Psicologia Transpessoal, o talento é ego-pensante - unilateralmente intelectual, não abre canais para a invasão da alma do Universo; e o gênio é cosmo-pensado - constrói condutores idôneos para o influxo das águas da Fonte Cósmica (ROHDEN, 1980, p. 57). Em outras palavras, o talento é a prática daquilo que o gênio consegue perceber. Conforme o autor,

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*¹⁷, 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 (idem, 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 (ROHDEN, 1980, p 57).

A tendência de alguns músicos considerados geniais a se isolar é assim apresentada por Rohden:

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).

O termo “talento”, em uma perspectiva etnomusicológica, é tratado diferentemente do que nas áreas da Filosofia e da Psicologia. Conforme Henry Kingsburry (1988),

O talento musical não é uma verdade de Deus, mas também não é “abracadabra”. Talento é um símbolo cultural, que neste caso constitui um elo de transformação entre o “político” e “musical”. Uma atribuição de talento interpreta a expressão musical em termos de recrutamento de uma elite. É uma interpretação da experiência afetiva percebida (“ela interpreta a partir do

¹⁷ 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).

coração”) em termos de posição social (“ela é invulgar - não é qualquer um que pode fazer isso”). Mais ainda, a atribuição de “talento” separa o valor de uma superioridade social especial do valor da escolha individual, e não raramente coloca estes valores em conflito direto entre si. Às vezes, esse conflito é agudo e doloroso, mas geralmente o status especial é assimilado e proporciona alívio do fardo de fazer escolhas que podem ser bastante difíceis (KINGSBURRY, 1988, p. 79).¹⁸

Portanto o talento, para os etnomusicólogos, é uma construção que depende do contexto e da utilidade, depende da interpretação de uma comunidade, de uma sociedade. Kingsburry descarta a ideia de “dom”, como um atributo divino e aponta uma conotação política, como se as pessoas elessem quem é talentoso. Bruno Nettl (2005) considera Mozart e Beethoven os “heróis da cultura”, numa alusão à construção cultural no mundo ocidental de duas modalidades de “gênios da música”. O primeiro como um herói da inspiração, cuja música perfeita seria composta sem esforço, o Amadeus, amado por Deus. Não importa se ele era um *workaholic* que dedicava seu tempo a resolver diversos problemas musicais, com um enorme conhecimento e uma memória estupenda, e que trabalhou até a morte. O segundo, Beethoven, um homem devotado à contemplação da ética, com muitos dissabores na vida, trabalhava arduamente, fazia esboços durante anos até que terminava uma obra – diferente de Mozart, que já fazia certo desde a primeira vez (NETTL, 2005, p. 49). Os etnomusicólogos fornecem uma perspectiva muito diferente destas concepções, bem como em relação a outros compositores como Schubert e Wagner. Nettl argumenta que na Índia também existe uma construção cultural em torno de alguns músicos (eles também possuem um “Mozart”, que seria Tyagaraja), mas com o foco nas deidades e o vínculo espiritual com a música (NETTL, 2005).

Um outro aspecto abordado pela Etnomusicologia é o componente sobrenatural na busca pela inspiração musical. Bruno Nettl (NETTL, 2005) discute a questão da inspiração *versus* transpiração na criação musical, buscando entender até que ponto se sustenta a ideia de gênio numa cultura. O autor menciona que Haydn

¹⁸ Original: The simple fact that some people are "natural" musicians and other people are "tone-deaf" is neither as simple nor as natural as it sometimes seems. Musical "talent" is not God's truth, but neither is it hocus-pocus. Talent is a cultural symbol, which in this case constitutes a transformational link between the "political" and the "musical." An attribution of talent interprets musical expression in terms of the recruitment of an elite. It is an interpretation of perceived affective experience (she plays from the heart) in terms of social rank (she is unusual-it isn't just anyone who can do that). Moreover, an attribution of "talent" separates the value of a special social superiority from the value of individual choice, and not infrequently places these values in direct conflict with each other. Sometimes this conflict is acute and painful, but usually the special status is assimilated, and provides relief from the burdens of making what may be quite difficult choices.

dependia desse lampejo para compor, e quando a inspiração não chegava, ele orava pedindo; da mesma forma que o nativo americano em busca da visão, orava pedindo por canções (NETTL, 2005, p. 40).

Essa situação é descrita por Roberto Assagioli como pessoas que espontaneamente ou por algum esforço de oração ou meditação, podem projetar temporariamente sua consciência para cima, alcançando o nível superconsciente. Tal condição é passageira, e depois de intensas experiências interiores, essas pessoas recaem em seu nível normal (ASSAGIOLI, 2013, p. 211). Pode-se observar que apesar de Haydn e o nativo americano pertencerem a contextos culturais totalmente diferentes, existe similitude na sua forma de fazer conexão com o *Self* e criar uma obra musical. Essa conexão consiste no verdadeiro processo de individuação do artista, que é objeto desta investigação.

2.3 O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DO SAGRADO

*Até você se tornar consciente, o inconsciente irá dirigir sua vida e
você irá chamá-lo de destino.*
(Carl Jung)

Inicialmente, é necessário abordar um conceito de “símbolo”, central para a compreensão do conteúdo que está por vir. Para Jung, “uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato” (JUNG, 2008, p. 20), tendo esta imagem ou palavra um aspecto mais amplo, que nunca é definido precisamente, está inconsciente. Ou seja,

Não se trata de um signo arbitrário ou intencional que representa um fato conhecido e concebível, mas de uma expressão admitidamente antropomórfica – portanto, limitada e apenas parcialmente válida – de algo suprahumano e apenas parcialmente concebível. Pode ser a melhor expressão possível, mas, no entanto, ela se classifica abaixo do nível de mistério que procura descrever (JUNG *apud* WHITMONT, 1990, p. 18).

Em outras palavras, uma imagem só é considerada simbólica nos termos da Psicologia Analítica quando ela transmite algum sentido em seu aspecto inconsciente. Isso fica muito claro quando se faz a análise dos sonhos, cujas imagens são essencialmente simbólicas e refletem imagens arquetípicas, as quais possuem um significado infinitamente maior do que aquela ideia inicial parece expressar. Ademais,

Jung tinha tanta clareza da centralidade desse conceito em sua teoria que cogitou denominá-la Psicologia Simbólica.

Desta forma, entendo a individuação como um amplo e complexo processo de desenvolvimento humano em busca da integração do ser na sua totalidade. Tal processo se revela de maneira simbólica por meio da transcendência em direção ao pleno potencial. Traçando um paralelo entre a individuação em Maslow e em Jung, fica clara a ênfase do primeiro para uma visão mais positiva do processo de individuação. Não por acaso, anos depois a Psicologia Positiva veio beber nessa fonte, ampliando alguns dos conceitos já postulados por Maslow. Sem desconsiderar a presença dos estados patológicos da psique, o autor concentrou-se em estudar as pessoas que classificou como altamente saudáveis, com o objetivo de entender o seu caminho de autorrealização. Em sua investigação, Maslow encontrou elementos similares nesses sujeitos autorrealizados, tais como os valores do Ser (valores-B) e a presença de estados de consciência ampliados de platô e experiências culminantes. Como aspectos desafiadores no processo, Maslow destaca a “dessacralização” como mecanismo de defesa do ego e o complexo de Jonas.

Em seu livro *Psychology of Science* (1966), Maslow expõe sua inquietação com respeito à dessacralização no âmbito da ciência, criticando o excesso de distanciamento e objetividade da ciência ortodoxa atual. Refere que essa postura busca a precisão, o rigor e a quantificação, tentando se livrar das emoções para obter uma neutralidade, o que acaba por dessacralizar a ciência, banindo “todas as experiências de transcendência do reino do conhecido respeitável e do respeitável cognoscível” e negando “um lugar sistemático na ciência para admiração, mistério, êxtase, beleza e experiências de pico” (MASLOW, 1966, p. 67).

Para Maslow, essa dessacralização pode ser entendida como uma defesa, uma atitude contrafóbica aos valores elevados do Ser, aos quais denominou “contravalores”. Aponta uma distorção de tais valores em que “a honestidade pode ser chamada de credulidade, a franqueza torna-se falta de bom senso e a generosidade é rotulada de cabeça mole” (MASLOW, 1966, p. 77). Desta forma, a dessacralização banaliza e torna vulgar, profanando aquilo que há de sagrado em tais valores, reforçando aspectos negativos que estimulam as doenças, a violência e a falta de sentido, ao invés de combatê-los.

Já para Jung, é o confronto com o inconsciente descrito no processo de individuação que consiste em adentrar e encarar aspectos sombrios da psique

humana, de forma simbólica. Jung declara que a abordagem do numinoso é decisiva no processo de individuação, a ponto de oferecer a cura ao tratamento das neuroses. Como dito pelo autor, “O fato é que o acesso ao numinoso é a verdadeira terapia, e, na medida em que você vive experiências numinosas, fica livre da maldição da patologia. A própria doença assume um caráter numinoso.” (JUNG *apud* STEIN, 2020, p. 31).

No prefácio da primeira edição do livro *Introdução à Psicologia do Ser* (s.d.), Maslow sugere o uso do termo “individuação” como a

“Humanidade plena do indivíduo”, o desenvolvimento da natureza humana biologicamente alicerçada e, portanto, é (empiricamente) normativo para toda a espécie, em vez de sê-lo para determinados tempos e lugares; quer dizer, é menos culturalmente relativo. Ajusta-se mais ao destino biológico do que aos modelos de valor historicamente arbitrários e culturalmente locais, como frequentemente ocorre com os termos “saúde” e “doença”. Também tem conteúdo empírico e significado operacional (MASLOW, s.d., p. 14).

Em sua Teoria do Desenvolvimento Humano, criou o modelo de “Hierarquia das Necessidades Humanas” representada em uma pirâmide. A classificação parte das necessidades fisiológicas, de segurança, pertencimento e amor, estima e autorrealização, em ordem ascendente na hierarquia. Ao desejo do indivíduo de alcançar a autorrealização Maslow denominou “autoatualização”, que representa a tendência para se tornar atualizado naquilo que se é potencialmente (MASLOW, 1971,1994).

Nesse sentido, a autoatualização em Maslow corresponde ao processo de individuação que o referencial junguiano sistematiza na estrutura da psique. Embora os dois autores adotem meios diferentes para explorar e compreender a individuação, é importante conhecer as partes consciente (ego) e inconsciente (persona, sombra, *animus* e *anima*) e o processo de integração dessas partes na totalidade do *Self*.

Maslow percebeu que entre as pessoas classificadas como autorrealizadas existia uma diferença quanto ao número de experiências culminantes e experiências de platô. O autor chamou de “transcendentes” aquelas que com maior frequência passam por tais experiências e “não-transcendentes” as pessoas que pouco ou nunca experimentam o fenômeno (MASLOW, 1971).

Nessa perspectiva, para os indivíduos classificados como transcendentes, as experiências culminantes e experiência de platô tornam-se um aspecto prioritário em suas vidas. São pessoas que adotam uma linguagem simbólica de comunicação, com

frequência, não-verbal. Eles são deliberadamente metamotivados e autoconscientes, alinhados com os valores do ser (valores-B), tais como perfeição, verdade, beleza, bondade. Maslow destaca que a sinergia transcende a dicotomia entre egoísmo e altruísmo e inclui ambos sob um único conceito superordenado, transcendendo a competitividade (MASLOW, 1971). Para o autor, a autorrealização em seu ápice leva à transcendência, que é o objetivo final do processo de individuação. É nesse sentido que o processo de individuação em curso emerge do encontro com o sagrado.

No início deste capítulo busquei explicar sobre a “zona do sagrado” situada na perspectiva transdisciplinar. Passo agora a aprofundar o conceito de sagrado e sua relação com o processo de individuação. De acordo com o dicionário Michaelis¹⁹, a definição de sagrado como adjetivo refere-se ao que é relativo, inerente ou dedicado a Deus, a uma divindade, religião, culto ou rito; sacro, santo; digno de veneração ou respeito religioso pela associação com Deus ou com as coisas divinas; divinizado; que, pelas suas qualidades, merece respeito profundo e veneração absoluta; muito estimado, em que não se deve mexer ou tocar; que não se deve infringir; inviolável. Como substantivo, lugar vedado a profanações; lugar privilegiado. O oposto de sagrado é dito como pagão, secular, maculado, profano.

Jean Houston, precursora do movimento que nasceu nos Estados Unidos denominado Psicologia Sagrada, define certas características presentes no terreno do sagrado:

- a) *Indescritibilidade*: experiência que se distingue totalmente do cotidiano e do ordinário, que não pode ser verbalmente descrita com facilidade;
- b) *Introversão*: aumento instantâneo da compreensão sobre um determinado assunto;
- c) *Alteração* da percepção do espaço e do tempo;
- D) *Sentimento de totalidade*: percepção da unidade, interligação e sentido de todas as coisas;
- e) *Sentimento de amor* por si mesmo, pelo outro, pela vida;
- f) *Sentimento interior* de paz e harmonia (HOUSTON *apud* CAVALCANTI, 2000, p. 197).

Em 1917, o teólogo e historiador das religiões Rudolf Otto (1917, 2007) publica a obra seminal *Das Heilige* (O sagrado), que vem a inspirar fortemente Carl Jung em suas pesquisas sobre o tema. Conforme Otto (2007), a experiência do sagrado

¹⁹ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sagrado/>

apresenta um momento específico que foge ao aspecto racional, sendo algo impronunciável, inefável “na medida em que foge totalmente à apreensão conceitual” (OTTO, 2007, p. 37). O autor descreve o sagrado a partir de duas ideias contrastantes: o *mysterium tremendum* e o *mysterium fascinans*. Leonardo Boff (2012) adverte que o sagrado não é uma coisa, mas “uma qualidade das coisas, que de forma envolvente nos toma totalmente, nos fascina, nos fala ao profundo de nosso ser e nos dá a experiência imediata de respeito, de temor e de veneração”. Assim, “o sagrado é como o sol: sua luz nos arrebatava e nos enche de entusiasmo (*fascinosum*). E ao mesmo tempo nos obriga a desviar o olhar porque pode nos cegar e queimar (*tremendum*)”.²⁰

Portanto, o sentimento de pavor diante do sagrado como uma superioridade esmagadora de poder (*mysterium tremendum* ou *magestas*) contrasta com o temor religioso presente na perfeita plenitude do ser do *mysterium fascinans*. Tais experiências sagradas são tidas como “numinosas” (do latim *numen*, “deus”) por serem provocadas pela revelação de um aspecto do poder divino. O numinoso não se assemelha a nada de humano ou cósmico, mostra ao homem o sentimento de sua “profunda nulidade, o sentimento de ‘não ser mais do que uma criatura’, ou seja – segundo os termos com que Abraão se dirigiu ao Senhor –, de não ser ‘senão cinza e pó’ (Gênesis, 18: 27)” (ELIADE, 1992, p. 12). O numinoso é, em suma, fascinante e assustador ao mesmo tempo.

Profundamente influenciado por Rudolf Otto, Mircea Eliade (1992) propõe o termo “hierofania” para indicar o ato da manifestação do sagrado. Para este autor, o homem ocidental moderno tem dificuldades para aceitar que para algumas pessoas o sagrado possa se manifestar em objetos, como uma pedra ou uma árvore sagrada. Os objetos se tornam hierofanias porque “revelam” algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado.

Rudolf Otto traz a definição de numinoso como um teólogo, o que inclui a fé, enquanto Jung adota uma posição neutra de observação.

Para Jung pessoalmente, as experiências numinosas eram de suma importância para a individuação. Em outras palavras, a vivência de experiências numinosas, conquanto significativa em si mesma, não era o resultado final; antes, ela oferecia os ingredientes essenciais (a *prima materia* alquímica) para estágios seguintes de aprimoramento na obra de individuação (STEIN, 2020, p. 37).

²⁰ Artigo “O necessário resgate do sagrado”, disponível em <https://leonardoboff.org/?s=sagrado>

As experiências numinosas constituem então marcos nesse desenvolvimento da psique e podem significar mudanças pivotantes na trajetória do indivíduo. Além disso, elas ocorrem por meio da “função transcendente”, cuja tarefa será tornar tais experiências conscientes, ou seja, promover a interação dos aspectos conscientes e inconscientes presentes no processo. A função transcendente é “o elo psíquico criado entre a consciência do Ego e o inconsciente como resultado da prática de interpretação dos sonhos e da imaginação ativa, e essencial, portanto, para a individuação na segunda metade da vida” (STEIN, 2006, p. 206). Sem essa função psíquica não há como estabelecer tal ligação.

Vale destacar ainda um aspecto do sagrado importante para esta tese, que se refere ao ambiente. Uma das definições do termo sagrado com substantivo quer dizer “lugar vedado a profanações, lugar privilegiado”. Joseph Campbell (1990) refere essa experiência com a manifestação do mistério divino como uma tomada de consciência mitológica e, para este autor, “a sacralização da paisagem local é uma função fundamental da mitologia” (CAMPBELL, 1990, p. 97). Explica que a criação de um lugar sagrado é uma necessidade absoluta para qualquer pessoa, um espaço para vivenciar e trazer à tona o que é e o que pode ser. O lugar sagrado é o templo no qual as experiências são tratadas como fenômenos do numinoso, portanto assumem um caráter especial. Esse local sagrado torna o processo de individuação ainda mais significativo.

Sobre o conceito junguiano de individuação, Nise da Silveira declara que, apesar de ter sido muitas vezes deturpado, “é claro e simples na sua essência: tendência instintiva a realizar plenamente potencialidades inatas”, cujo movimento não linear conduz a um novo centro psíquico que Jung denominou *Self* (si mesmo). Assim, “quando consciente e inconsciente vêm ordenar-se em torno do *Self*, a personalidade completa-se. O *Self* será o centro da personalidade total, como o ego é o centro do campo do consciente (SILVEIRA, 1981, p. 54).

Nesse sentido, quando Jung fala do inconsciente está se referindo ao inconsciente pessoal e inconsciente coletivo. A “consciência é a percepção dos nossos próprios sentimentos e no seu centro existe um eu (ego)” (STEIN, 2006, p. 21). O ego é a própria experiência que a pessoa tem de si mesma e funciona como um centro de reflexão, ação e desejo. Seu *locus* está na parte consciente da psique, na consciência. Jung define a consciência como uma grandeza mais abrangente, que inclua o “eu”. O ego é, portanto, o “sujeito de todos os atos conscientes da pessoa e

esta relação de qualquer conteúdo psíquico com o eu funciona como critério para saber se este último é consciente, pois não há conteúdo consciente que antes não se tenha apresentado ao sujeito” (JUNG, 1982, p. 13).

O ego é o gestor que determina quais conteúdos ficam retidos na consciência e quais pode eliminar, sendo o responsável pela tomada de decisão e livre-arbítrio. O que diferencia um ego forte de um ego fraco é a quantidade de conteúdo consciente que é capaz de movimentar de forma deliberada. Um ego fraco sucumbe a impulsos e reações emocionais com mais facilidade, perdendo o foco e a motivação, ao contrário do ego forte. Desta forma, “o ego é o que separa os humanos de outras criaturas da natureza que também possuem consciência; é também o que separa o ser humano individual de outros seres humanos. O agente individualizante da consciência humana” (STEIN, 2006, p. 27).

A consciência do ego está na superfície da psique e sujeita a colisões entre o indivíduo e o ambiente externo que geram reações emocionais e perturbações. Jung considera tais colisões um fator importante no desenvolvimento do ego e da autonomia individual, desde que não sejam muito severas. Ele começa a identificar as perturbações que seus pacientes apresentavam por palavras-chave que as estimulavam, como gatilhos. Identifica assim os complexos como sendo o conteúdo responsável pelas perturbações da consciência. Entretanto, conclui que as perturbações causadas por complexos devem ser diferenciadas das perturbações provocadas por fatores estressantes oriundos do ambiente externo mesmo podendo estar relacionadas entre si (STEIN, 2006).

Para demonstrar a estrutura da psique com os complexos, Jung utiliza uma metáfora em que a psique é um objeto tridimensional como o sistema solar, sendo a Terra (a *terra firma*) a consciência do ego e o espaço o inconsciente pessoal. Os complexos são os objetos com que nos deparamos ao explorar esse espaço, que correspondem aos outros planetas e meteoritos (STEIN, 2006). Outros elementos povoam o espaço psíquico do inconsciente pessoal e se relacionam com o inconsciente coletivo, tais como os arquétipos, *animus* e *anima*, sombra e persona.

O processo de individuação é descrito por meio de uma linguagem simbólica manifestada nos sonhos, nos mitos, em imagens nos contos de fada, no opus alquímico e precisa ser compreendido nesse nível. Baseado nessas observações, Jung identificou as principais fases do processo de individuação, conforme descrição de Nise da Silveira (1981):

2.3.1 O desvestimento das falsas roupagens da persona

A persona é a máscara que usamos para atuar em nossos papéis sociais. Em certa medida, a persona é essencial para que possamos exercer nossas funções em família (a mãe, a filha, a esposa), no trabalho (a professora, a pesquisadora, a terapeuta, a pianista) e na comunidade (a vizinha, a cliente da farmácia, a ativista política). Entretanto, ao mesmo tempo em que serve como um sistema de defesa pessoal, pode ser supervalorizada pelo ego consciente que passa a identificar-se com ela. Assim, o indivíduo fica tão apegado aos seus cargos e títulos que poderá ser futuramente “estraçalhado se soprarem lufadas fortes vindas do inconsciente” (SILVEIRA, 1981, p. 56). Um exemplo disso é aquele instrumentista que, por algum motivo de saúde, fica impossibilitado de tocar e acaba se autodestruindo e adoecendo, pois não se conhece sem a máscara que usava antes. Ou aquele profissional altamente reconhecido que quando se aposenta, fica deprimido, pois não se reconhece mais sem o seu cargo ou profissão.

Em muitos casos, o indivíduo se utiliza da persona como uma forma de se proteger das próprias demandas internas, adotando excelentes máscaras que justifiquem sua fuga do encontro com o oculto ou do mistério *tremendus* e *fascinans*. É o “medo de Ser”, retratado na jornada mitológica do Complexo de Jonas, como veremos adiante.

A retirada da máscara leva o indivíduo a olhar para o que existe por trás. Esse difícil processo requer uma grande dose de humildade e coragem e consiste em uma necessidade interior que cedo ou tarde irá se manifestar. Assim, “quanto mais a persona aderir à pele do ator, tanto mais dolorosa será a operação psicológica para despi-la. Quando é retirada a máscara que o ator usa nas suas relações com o mundo, aparece uma face desconhecida” (SILVEIRA, 1981, p. 47). Essa fase prenuncia a fase seguinte, e não há garantias de que seja um encontro feliz.

2.3.2 O encontro com a sombra

O que há por detrás da máscara? Ali reside um conteúdo que nosso ego não conhece. Tal qual nossa própria sombra projetada no chão, a sombra do nosso psiquismo esconde as dores herdadas dos traumas e das situações negativas que vivenciamos, as quais não tivemos estrutura psicológica para administrar. A sombra

guarda nosso lado mais feio, aquele que rejeitamos perante o mundo e perante nós mesmos.

A máscara da persona, a parte consciente presente no ego, possui um contraponto na sombra e “quanto mais a sombra for reprimida mais se torna espessa e negra” (SILVEIRA, 1981, p. 57). É possível constatar a presença das subpersonalidades (ou fragmentos da personalidade) sombrias quando são analisados alguns personagens que “se transformam”, projetando sua sombra. Como exemplo temos o personagem folclórico que em noite de lua cheia “vira” lobisomem, a Cinderela que volta a ser a gata borralheira ou o personagem “Dr. Jekyll e Mr. Hyde”, do conto que deu origem ao filme *O médico e o monstro*, sem esquecer ainda do “Incrível Hulk”. De igual modo, é possível identificar a sombra nos sonhos como personagens do mesmo sexo que o sonhador, representando assim o oposto daquilo que manifestam em sua persona consciente.

A sombra coletiva pode recair sobre o indivíduo, que se deixa dominar por ela. Isso pode ocorrer na família, quando um dos membros assume a sombra familiar e se torna o bode expiatório ou o paciente identificado. Observa-se esse fenômeno nas crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, as quais, com frequência, tornam-se a “dificuldade da família”.

Jung muitas vezes se deparou com suas subpersonalidades que iam sendo desveladas por meio de sonhos e projeções, em diversas técnicas de análise e expansão de consciência, dentre elas as mandalas. Uma das principais e mais difíceis técnicas empregadas por Jung é a imaginação ativa.

A imaginação ativa consiste basicamente na interação com as imagens que se apresentam do inconsciente por meio da função transcendente. Jung descreve no Livro Vermelho (JUNG, 2015) como entrava em introspecção e deixava sua imaginação fluir com os elementos presentes naquele momento em seu espaço psíquico. A interlocução com esses elementos e/ou personagens e lugares ocorre na observação dos sentimentos envolvidos, como uma vivência ou a R.E.I.S (razão, emoção, intuição e sensação) proposta na Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), por Vera Saldanha (2006). Observe-se que tal técnica é tão poderosa que Jung precisava se certificar de antemão da sanidade mental de seu paciente, pois a imaginação ativa não pode ser aplicada em pessoas com algum distúrbio mental.

2.3.3 A confrontação com *animal/animus*

Anima e *animus* podem ser definidos como “a figura interior de mulher contida num homem e a figura de homem atuando na psique de uma mulher” (SAMUELS, 1988, p. 15). Na fase do encontro do ego com a *anima* ou o *animus* ocorre uma conexão ainda mais profunda do que aconteceu com a sombra. Ao invés de confrontar as partes inferiores rejeitadas e reprimidas pelo ego presentes na sombra, o encontro com *animus/anima* conecta os níveis da psique mais profundos e elevados que o ego pode alcançar (STEIN, 2006).

Animus/anima são a nossa forma de relacionamento com o inconsciente coletivo, sonhos, símbolos, paixão pela pessoa projetada. Pode-se perceber sua presença quando há o encontro real com alguém que representa a projeção de *animus/anima* e com frequência produz em sonhos o “símbolo de gravidez psíquica, um símbolo que se apoia na imagem primordial do nascimento do herói. A criança que há de nascer representa a individualidade que, conscientemente, ainda não existe” (STEIN, 2006, p. 123). Enquanto a imagem da sombra provoca medo e apreensão, a imagem de *animus/anima* gera atração, estimulando o desejo de união. Suscita usualmente excitação e estimula o desejo de união e participação. Chamam a atenção tanto projetadas em ídolos como em pessoas comuns. Nas figuras coletivas e suas conexões arquetípicas, *animus/anima* tem sido representados como Afrodite, Atena, Helena de Tróia, Maria, Sabedoria e Beatriz; ou como Hermes, Apolo, Hércules, Alexandre, o Grande, e Romeu (SAMUELS, 1988, p. 15).

2.3.4 A integração com o *self*

O *self* é o si-mesmo, “uma imagem arquetípica do potencial mais pleno do homem e a unidade da personalidade como um todo” (SAMUELS, 1988, p. 97). Dito por Jung,

Intelectualmente, ele não passa de um conceito psicológico, de uma construção que serve para exprimir o incognoscível que, obviamente, ultrapassa os limites da nossa capacidade de compreender. O *si-mesmo* também pode ser chamado “o Deus em nós”. Os primórdios de toda nossa vida psíquica parecem surgir inextricavelmente deste ponto e as metas mais altas e derradeiras parecem dirigir-se para ele. Tal paradoxo é inevitável como sempre que tentamos definir o que ultrapassa os limites de nossa compreensão (JUNG, 1978, p. 123).

No prólogo de *Memórias, sonhos e reflexões* (2016), Jung conta que sua vida é um inconsciente que se realizou, mas que não pode utilizar a linguagem científica para descrever seu desenvolvimento. Tudo o que repousa no inconsciente “aspira a tornar-se acontecimento, e a personalidade, por seu lado, quer evoluir a partir de suas condições inconscientes e experimentar-se como totalidade” (JUNG, 2016, p. 21), sendo essa totalidade a integração do *self*.

Esse processo consiste no confronto entre consciente e inconsciente, ampliando o espaço interior ao reconhecer a sombra, *animus/anima*, a dissolução de complexos e projeções, agregando o conteúdo que aos poucos emerge à consciência. O centro da personalidade deixa de ser o ego se expande para o *self*, alcançando domínios amplificados nos quais todas as experiências serão vivenciadas em seus aspectos sombrios e numinosos, com alegrias e sofrimentos, em direção a uma plenitude. De maneira simplificada, “o ego está para a integração (vista socialmente como adaptação) como o *self* está para a individuação (autoexperiência e autorrealização)” (SAMUELS, 1988, p. 53).

Para Jung, a ciência trabalha com noções genéricas demais para capturar a noção justa da riqueza subjetiva presente nesse processo, o que somente pode ser expresso por meio de um mito (JUNG, 2016). Nesse sentido, a tarefa de tornar-se aquilo que se é consiste no processo de individuação, que pode ser observado nas histórias de vida de pessoas públicas e personagens épicos, nos contos de fada ou nas jornadas míticas, como a história de Jonas e a baleia ou de São Jorge contra o dragão.

Jonas é um personagem bíblico que recebeu um chamado de Deus para pregar em Nínive, conhecida como a “cidade das delícias”. Jonas é um herói às avessas, uma pessoa comum, que não se identifica com alguém capaz de tamanha façanha, e acaba indo para Társis, distante de Nínive. Após refugiar-se em um navio, foi jogado ao mar pelos pescadores em meio a uma tempestade, pois estaria prejudicando a pescaria. Jonas é engolido por uma baleia e três dias e três noites depois vai parar nas proximidades de Nínive, regurgitado pelo animal. Decidido a obedecer ao chamado divino, mesmo em meio às dificuldades iniciais, Jonas passa a cumprir sua missão.

A jornada arquetípica de Jonas serviu como inspiração para Maslow para denominar um complexo, o qual inicialmente pensou em chamar de “medo da própria grandeza” ou “evasão do próprio destino”, ou ainda “voo dos nossos melhores

talentos" (MASLOW, 1990, p. 48). O "complexo de Jonas" consiste em um medo de Ser, medo do sucesso. O indivíduo, tal qual Jonas, foge ao seu chamado, sua vocação.

Desta forma, a trajetória mitológica do herói é a perfeita descrição do processo de individuação. Joseph Campbell (2000) descreve a saga do herói em etapas que incluem desde o convite à aventura, passando pela recusa ao chamado, encontro com o mentor, provações e conflitos, até o retorno vitorioso e transformado. De maneira semelhante, Vera Saldanha (2006) estabelece um conjunto de sete etapas no desenvolvimento humano, que pode ocorrer em processos menores inseridos em um contexto em que simultaneamente ocorrem grandes processos. As etapas são o reconhecimento, identificação, desidentificação, transmutação, transformação, elaboração e integração, e podem ocorrer de forma simultânea. Por exemplo, uma sessão de terapia, uma aula, um filme, podem ser classificados nas sete etapas, bem como em um período da vida ou de uma vida inteira.

2.4 O ESTADO DA ARTE DA COGNIÇÃO 4E E MÚSICA (Revisão integrativa)²¹

Desde o surgimento das ciências cognitivas, em meados do século XX, a cognição humana ainda era entendida como a metáfora de um computador. O cérebro humano era comparado a uma máquina com entradas (*input*) e saídas (*output*), sendo o conhecimento armazenado por meio de estímulos que reproduziam o comportamento. Essa visão cognitivista de arquitetura simbólica foi a seguir ampliada para uma visão conexionista, na qual o cérebro realiza conexões com o ambiente, criando arquiteturas neuronais. Pode-se dizer que na visão cognitivista, o conhecimento é "coisa", enquanto na visão conexionista, o conhecimento é "processo".

Para além das perspectivas cognitivista e conexionista, surge a visão de mundo autopoietica, uma perspectiva oriunda da Teoria da Autopoiese, construída pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (MATURANA; VARELA, 1995). De acordo com essa perspectiva de cognição, estamos inseridos em um nicho ecológico e fazemos muitas conexões fora do cérebro. Além disso, os limites que transcendem o cérebro e os processos conscientes (*awareness*) incluem o

²¹ Esta revisão integrativa foi aceita para publicação na Revista Opus (Qualis Capes A1) em 05/12/2022.

inconsciente coletivo e todo o caldo do imaginário que envolve a experiência de existir como ser humano.

Nesse paradigma autopoiético, pesquisadores das ciências cognitivas têm explorado nas últimas décadas novas possibilidades de compreensão do fenômeno da cognição (RICHARD, 2010; COLOMBETTI, 2014; SCHIAVIO, 2017, 2018; VAN DER SCHYFF, 2017, 2018; DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017; NEWEN; BRUIN; GALLAGHER, 2018). Ainda que existam múltiplas abordagens acerca dessa temática, a “Cognição 4E” consolida-se como uma perspectiva inovadora no campo das ciências cognitivas. O conceito de Cognição 4E (*4E cognition*) consiste na ideia de que a cognição humana não ocorre somente na região do cérebro, mas em quatro dimensões do ser/existir humano: enativa (*enacted*), estendida (*extended*), embutida (*embedded*) e incorporada (*embodied*).

Neste trabalho de revisão integrativa busca-se identificar os estudos no campo da música que adotem a abordagem emergente da Cognição 4E. Optou-se por esta modalidade de pesquisa porque as revisões integrativas permitem que sejam sintetizadas múltiplas perspectivas sobre um mesmo fenômeno em uma base sistemática (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Pretende-se observar como os “4E”s vêm se constituindo e sendo incorporados às lentes dos pesquisadores para observar os fenômenos relacionados à música. Busca-se identificar também possíveis caminhos ainda menos explorados nesse campo em conexão com a música. Reconhecer e identificar os principais conceitos utilizados pelos autores dos estudos selecionados consiste no cerne desta revisão.

Para responder à questão “como se aplica no campo da música o constructo Cognição 4E?”, que orienta esta revisão, foram pesquisadas 9 bases de dados utilizando os descritores “*4E cognition*” AND “*music*”, “Cognição 4E” AND “música”, “*cognición 4E*” AND “música”. As bases de dados são o Portal Capes, Scopus, EBSCO, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), PsycInfo, Redalyc, Scielo e Science Direct. Os trabalhos elegíveis para a análise possuem abordagem qualitativa e quantitativa, sem restrição de data de publicação ou de país de origem, nos idiomas inglês, português e espanhol. O referencial da metodologia empregada é sustentado por Whittlemore e Knafl (2005); Cooke, Smith e Booth (2012); Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Esta revisão obedece a seguinte estrutura: na primeira seção será apresentado o referencial teórico que sustenta a abordagem da Cognição 4E e da

Teoria da Autopoiese. Uma subseção contará com uma explanação da abordagem cognitiva em música recente. Na segunda seção serão apresentados os métodos utilizados desde a coleta, seleção e análise dos dados obtidos. A metassíntese resultante dessa metodologia estará presente na discussão, ao final desta etapa. Na última seção serão apresentadas as considerações finais com alguns direcionamentos e sugestões para novas pesquisas nesse campo.

2.4.1 Teoria da Autopoiese

A autopoiese é a capacidade de autoconstrução do ser vivo, que ocorre com as mudanças em sua estrutura, geradas por perturbações. O termo foi adotado por Maturana e Varela (1995) para explicar a organização do ser vivo e o seu operar biológico. No livro *A árvore do conhecimento*, Maturana e Varela apresentam em detalhe a Teoria da Autopoiese, construída na tentativa de responder às perguntas: (1) Qual é a organização do ser vivo? (2) Qual é a organização do sistema nervoso? (3) Qual é a organização do sistema social? Adotando o enfoque cibernético de segunda ordem, a teoria

Devia mostrar então qual era, ao tomar as moléculas como componentes, a *organização do ser vivo*, qual era, ao substituir as moléculas por neurônios, a *organização do sistema nervoso*, qual era, ao substituir os neurônios por pessoas, a *organização de todo sistema social* (ou relações comportamentais geradoras das culturas) (MATURANA; VARELA, 1995, p. 37).

Maturana e Varela entenderam que a cognição é um fenômeno biológico e buscaram correlacionar a percepção e o conhecimento com o operar do sistema nervoso e com a organização do ser vivo. Ao mesmo tempo, os biólogos precisaram explicar o surgimento da autoconsciência, quando o observador descreve o fenômeno sendo ele mesmo parte desse fenômeno. Obedecendo à ideia de que “nossa experiência está indissociavelmente amarrada à nossa estrutura” (MATURANA; VARELA, 199, p. 66), os autores defendem que “o homem está contido apenas em sua própria natureza, em seu modo humano de operar e de autodescrever seu universo experiencial-perceptivo, portanto: em seu próprio Ser” (MATURANA; VARELA, 1995, 42).

A noção de unidade operacional formada pela percepção, pelo operar do sistema nervoso, pela organização do ser vivo e pelo conhecimento autoconsciente, criando um todo conceitual e operacional indissolúvel, consiste em uma das

contribuições mais inovadoras propostas pela Teoria da Autopoiese. Dito pelos autores:

Sejam quais forem nossas percepções conscientes, ainda que as diferenciemos entre sensoriais ou espirituais (dos sentidos, sensações, emoções, pensamentos, imagens, ideias), elas não operam "sobre" o corpo: elas *são* o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem). Toda percepção que trazemos à consciência, fazemo-la surgir por meio da descrição reflexiva sobre tal fenômeno (em estudo). Percepção e pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso; por isso não tem sentido falar de espírito *versus* matéria, ou de ideias *versus* corpo: todas essas dimensões experienciais são o mesmo no sistema nervoso; noutras palavras, *são operacionalmente indiferenciáveis* (MATURANA; VARELA, 1995, pp. 42-44).

Maturana explica esse sistema complexo do ser vivo definindo a célula como uma unidade autônoma de organização autopoietica. Sendo a autonomia uma característica que define o ser vivo, "tomar consciência dos seres vivos como unidades autônomas é o que permite mostrar como sua autonomia, geralmente vista como algo misterioso e elusivo, se torna explícita quando indicamos que aquilo que os define como unidades é sua organização autopoietica" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 88).

Não há como compreender os fundamentos da Teoria da Autopoiese sem observar que o conceito de *organização* está vinculado ao conceito de *estrutura*. A organização reside nas "relações que devem se dar entre os componentes de um sistema", enquanto a estrutura consiste nos "componentes e nas relações que concretamente constituem uma determinada unidade e realizam a sua organização" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87). Constata-se essa relação em um sistema de descarga de água num banheiro doméstico, em que as interações mantidas entre os aparelhos consistem na organização do sistema, enquanto a boia, a válvula, o plástico e o metal formam a sua estrutura. Desta forma, a estrutura é móvel, as peças podem ser trocadas sem comprometer a organização, permanecendo o sistema de descarga (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87).

Nesse sentido, o que diferencia um sistema de outro "é sua organização ser tal que seu único produto são eles mesmos, inexistindo separação entre produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e esse constitui seu modo específico de organização" (MATURANA; VARELA, 199, p. 113). A organização pode ser vista nos sistemas não vivos e nos vivos, mas a organização

autopoiética é que define a identidade do ser vivo capaz de realizar a reprodução sequencial e gerar uma rede histórica de linhagens.

As unidades autopoiéticas possuem sua estrutura particular e interagem com o meio, que também possui sua estrutura particular e desencadeia mudanças nessas unidades. Esse processo recíproco de interações resultará em mudanças estruturais mútuas e é denominado “acoplamento estrutural”. Assim,

Os organismos celulares, como nós mesmos, nascem a partir do acoplamento de células descendentes de uma célula única, e como todos os organismos metacelulares, intercalados em ciclos geracionais que sempre partem do estado unicelular, não passam de variações sobre o mesmo tema (MATURANA; VARELA, 1995, p. 130).

Essa mudança estrutural é contínua e é desencadeada pelo agente perturbador, já que “uma perturbação do ambiente não determina o que acontecerá ao ser vivo, pois é a estrutura deste que define que mudanças ocorrerão como resposta” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 131). O que determina tais mudanças é a estrutura do sistema perturbado, da mesma forma que o ser vivo é uma fonte de perturbações para o meio. Por exemplo, se uma pessoa está exposta ao calor de 50 graus, o efeito perturbador é o calor que vem do meio, mas é o corpo (estrutura) que determina o quanto a pessoa irá suportar. O histórico dessa mudança estrutural é denominado “ontogenia”.

Tomemos como modelo o sistema nervoso, que funciona como uma rede fechada, em uma condição de “clausura operacional”. As mudanças ocorrem dentro do próprio sistema nervoso e o seu operar consiste em manter certas relações (organização) entre seus componentes (estrutura) diante das constantes perturbações. Sejam quais forem as mudanças, estas ocorrem internamente, em “uma rede de processos dinâmicos cujos efeitos não saem dessa rede” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 124).

A Teoria da Autopoiese defende que o conhecimento é ação daquele que conhece, donde surge o aforismo “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 76). O fato de o conhecer ser a ação daquele que conhece está enraizado no modo do seu ser vivo, na sua organização. Por exemplo, a ação da coruja é “corujar” e do macaco é “macaquear”. Assim eles produzem o seu conhecimento na ação, ao mesmo tempo em que são o próprio conhecimento. Isto porque “todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece. E todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 76).

Portanto, o fenômeno do conhecer ocorre na experiência do ser vivo e é validado em função da sua estrutura, em um inseparável encadeamento entre a ação e a experiência, pois “todo ato de conhecer produz um mundo” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 75).

Na experiência humana do conhecer, Maturana refere-se a todas as dimensões da existência e não apenas ao mundo físico. Assim, a reflexão presente na ação humana e a linguagem que emerge dessa reflexão produz um mundo, ideia que se expressa no segundo aforismo: “tudo o que é dito é dito por alguém” (MATURANA; VARELA, 1995, pp. 68-9). E se todo conhecer produz um mundo, a Teoria da Autopoiese busca verificar a

Eficácia operacional do ser vivo em seu domínio de existência, ou seja, para gerar uma explicação cientificamente válida, é [o ponto de partida da teoria] caracterizar a cognição como *uma ação efetiva*, uma ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em determinado meio ao produzir aí seu mundo. Nem mais, nem menos (MATURANA; VARELA, 1995, pp. 71-2).

Nesse contexto, ressalta-se a importância da linguagem na perspectiva da Teoria da Autopoiese. De acordo com Maturana, “nada é se não se distingue, se não há uma ação, um verbo que o tire do nada” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 28). O autor chama a atenção para a complexidade das coordenações comportamentais diárias que os humanos estabelecem mutuamente no uso das palavras. Durante esse exercício, um sistema vivo é capaz de ser um observador de si mesmo, podendo interagir com seus próprios estados descritivos, gerando um domínio de autodescrições linguísticas. Nesse domínio de auto-observação, o ser vivo “é um observador de si mesmo e um observador de sua observação e de sua auto-observação, de uma maneira interminável” e essa “conduta observada em qualquer mecanismo, qualquer que seja seu grau de complexidade, é sempre expressão de sua *autopoiese*” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 122).

No processo de operar do observador, a linguagem não é tida como um instrumento de comunicação que usa o corpo para expressar seus símbolos, mas se constitui nas coordenações consensuais de condutas de coordenações consensuais de condutas, em um contínuo fluir. Dito por Maturana, a linguagem

Não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar (MATURANA, 2002, p. 27).

Essas relações coordenadas na ação produzem um mundo que se cria com os outros na convivência, legitimando a presença do outro. Por esse motivo, Maturana questiona a ideia de competição e luta para sobreviver no meio natural e na relação entre humanos, pois “não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração” (MATURANA, 2000, p. 22).

Do ponto de vista biológico, as emoções não são sinônimo de sentimento, mas disposições corporais que definem os domínios de ação. Desta forma, o amor/amar é a emoção que legitima o outro, ao invés de tentar eliminá-lo. As interações feitas no amor ampliam e estabilizam a convivência, ao contrário das interações recorrentes da agressão, que destroem a convivência (MATURANA, 2002).

2.4.2 Cognição

Na etimologia, a palavra “cognição” deriva do latim *cognitio,ōnis* ou “ação de conhecer”. Conforme o dicionário de psicologia de Piéron (1995), o termo “cognitivo” serve para qualificar “os processos pelos quais um organismo obtém informações sobre ambiente e as elabora a fim de dirigir regradamente seu comportamento: percepção, formação de conceitos, raciocínio, linguagem, decisão, pensamento” (PIÉRON, 1995, p. 97).

De acordo com Fialho (2011), nas abordagens cognitivas mais conservadoras, “os indivíduos são considerados como sistemas processadores de informação, que recebem entradas, processam e geram saídas (*input-output*)” (FIALHO, 2011, p. 265). Abordagens recentes aproximam-se da ideia de Maturana e Varela, em que os indivíduos podem ser vistos como um sistema de tratamento de informações. Nesse sentido, menciona-se a “cognição situada”, cuja ideia abrange diversas propostas que contestam o excessivo peso dados pelos psicólogos ao conceito de representação. Na cognição situada “as atividades cognitivas resultantes dos processos de aprendizagem só podem ser explanadas quando relacionadas ao contexto, sendo, fundamentalmente, situadas” (FIALHO, 2011, p. 267).

Na visão de mundo autopoiética está presente a perspectiva “enativista”. O constructo “*Enaction*” (traduzido em português como “Enação”) foi apresentado no livro *The Embodied Mind* (1991) por Francisco Varela em coautoria com Evan

Thompson e Eleanor Rosch. No livro, os autores rejeitam a ideia predominante nas ciências cognitivas de que a “cognição constitui a representação de um mundo que é independente das capacidades perceptivas e cognitivas por um sistema cognitivo que existe independente do mundo”²² (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 10) e delineiam uma visão da cognição como ação corporificada. No contexto da teoria da evolução, argumentam que a evolução não consiste em uma otimização da adaptação, mas sim na “deriva natural”. Em poucas palavras, a deriva natural

Ocorrerá somente seguindo os cursos [do ser vivo no ambiente] que são possíveis a cada instante, muitas vezes sem grandes variações na aparência dos organismos (fenótipo), e muitas vezes com múltiplas ramificações, dependendo dos tipos de relação organismo-meio que se conservam (MATURANA; VARELA, 1985, p. 137).

Nessa perspectiva, a cognição é a ação incorporada (*en-ação*) de um ser vivo inserida em um ambiente ecológico. São dois pontos fundamentais que resumem a abordagem enativista: (1) a percepção consiste em ação perceptivamente orientada e (2) as estruturas cognitivas emergem dos padrões sensoriomotores recorrentes que possibilitam a ação. Em outras palavras, ação e percepção são processos inseparáveis. Assim, “a rede neuronal não funciona como uma rua de mão única da percepção para ação. Percepção e ação, sensorio e motor, estão ligados juntos como padrões sucessivamente emergentes e mutuamente seletivos”²³ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 163).

No âmbito das ciências cognitivas, tal proposição defende a atenção plena como um método para investigar essa experiência humana. Os autores questionam: “Se a prática da atenção/consciência deve ter como resultado trazer a pessoa para mais perto da sua experiência comum, e não para mais longe dela, qual pode ser o papel da reflexão?”²⁴ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993: 27). Como resposta, eles sugerem que a natureza da reflexão de uma atividade abstrata e desincorporada se torne uma reflexão aberta, atenta e incorporada:

Por incorporado, queremos dizer reflexão em que corpo e mente foram reunidos. O que que esta formulação pretende transmitir é que a reflexão não é apenas sobre experiência, mas a reflexão é uma forma de experiência em

²² Original: cognition consists of the representation of a world that is independent of our perceptual and cognitive capacities by a cognitive system that exists independent of the world.

²³ Original: The neuronal network does not function as a one-way street from perception to action. Perception and action, sensorium and motorium, are linked together as successively emergent and mutually selecting patterns.

²⁴ Original: If the results of mindfulness/awareness practice are to bring one closer to one's ordinary experience rather than further from it, what can be the role of reflection?

si - e que a forma reflexiva de experiência pode ser realizada com atenção plena. Quando a reflexão é feita dessa forma, pode cortar a corrente de padrões de pensamento habituais e preconceitos de tal forma que pode ser uma reflexão ampla, aberta a possibilidades diferentes das contidas nas representações atuais do espaço vital. Nós chamamos essa forma de reflexão atenta e aberta²⁵ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 27).

Poderíamos dizer que se trata da diferença entre pensar sobre a experiência (metacognição) e pensar dentro da experiência (introspecção, reflexão atenta). Nesse contexto, a abordagem enativista aproxima-se da visão incorporada de cognição que constitui o auge da teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, a “abstração reflexionante”. Na abstração reflexionante, as coordenações das ações incluem a experiência e, apesar de Piaget não determinar que tal fenômeno consista em excluir-se para observar o próprio pensamento por meio da metacognição, também não o nega.

De acordo com Varela, Thompson e Rosch (1993), as ciências cognitivas encontram-se em uma encruzilhada e são como Janus (Figura 4), deus romano de duas faces:

Uma de suas faces está voltada para natureza e vê os processos cognitivos como comportamento. O outro está virado em direção ao mundo humano (ou o que os fenomenologistas chamam de "mundo da vida") e vê a cognição como experiência²⁶ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 13).

Para estes autores, existe um abismo entre as duas vertentes, que deve ser superado com a integração da ciência com a experiência humana. Tal integração pode ser observada no fenômeno da atenção plena (*mindfulness meditation*), uma vez que “atenção plena significa que a mente está presente na experiência incorporada cotidiana”²⁷ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 22). Observe-se que a meditação designada pelos autores consiste na prática budista de atenção plena/consciência (*awareness*). Aqui o objetivo é “tornar-se consciente, experimentar

²⁵ Original: By *embodied*, we mean reflection in which body and mind have been brought together. What this formulation intends to convey is that reflection is not just *on* experience, but reflection *is* a form of experience itself-and that reflective form of experience can be performed with *mindfulness awareness*. When reflection is done in that way, it can cut the chain of habitual thought patterns and preconceptions such that it can be an open-ended reflection, open to possibilities other than those contained in one's current representations of the life space. We call this form of reflection *mindful, open-ended reflection*.

²⁶ Original: One of its faces is turned toward nature and sees cognitive processes as behavior. The other is turned toward the human world (or what phenomenologists call the "lifeworld") and sees cognition as experience.

²⁷ Original: Mindfulness means that the mind is present in embodied everyday experience.

o que a mente está fazendo ao fazê-lo, para estar presente com a mente”²⁸ (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 23).

Figura 4 – Detalhe do busto do deus romano Janus.



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/41/5d/a3/415da369f2996d60c6d381a6d30d8565.jpg>

2.4.3 Cognição 4E

O conceito de Cognição 4E (*4E cognition*) abrange a ideia de que a cognição humana não ocorre somente na região do cérebro, mas em quatro dimensões do fazer/existir: estendida (*extended*), enativa (*enacted*), embutida (*embedded*) e incorporada (*embodied*). Como explanou-se até aqui, trata-se de um paradigma emergente nas ciências da cognição, proveniente da visão enativista presente na Teoria da Autopoiese (MATURANA; VARELA, 1995).

Os estudiosos das ciências cognitivas continuam a debater se a cognição está incorporada, embutida, estendida ou enativa. Percebe-se que os quatro “E”s se sobrepõem conforme a perspectiva de análise adotada, sempre mergulhados na abordagem enativista. São múltiplos os argumentos dos proponentes da Cognição 4E, que com frequência discordam em diversos aspectos relacionados ao ato de conhecer. Em geral, contestam a proposição funcionalista que considera os fenômenos cognitivos determinados totalmente pelo seu papel funcional (NEWEN; BRUIN; GALLAGHER, 2018). Desta forma,

Onde a ciência cognitiva tradicional se concentrou principalmente em jogar xadrez e dominar a "Torre de Hanói", ou seja, tarefas que são fortemente governadas por regras, os proponentes da Cognição 4E apelam para experimentos que envolvem navegação espacial, reconhecimento facial de

²⁸ Original: Its purpose is to become mindful, to experience what one's mind is doing as it does it, to be present with one's mind.

emoção e formas básicas de interação social²⁹ (NEWEN; BRUIN; GALLAGHER, 2018, p. 1).

As abordagens 4E defendem que a cognição envolve processos corporais extracranianos e divergem da proposição tradicional de que o cérebro é a única base dos processos cognitivos. Portanto, fenômenos como o processamento da linguagem, ação, percepção e memória, todos dependem da fisiologia de um corpo ativo em um sistema em interação recíproca com o ambiente natural, tecnológico ou social (NEWEN; BRUIN; GALLAGHER, 2018, p. 1).

Tais processos cognitivos extracranianos podem ser corporais (envolvendo um cérebro-corpo unidade) ou podem ser extracorporais (envolvendo uma unidade cérebro-corpo-ambiente).

4E: Cognição enativa (*enacted*): Enação significa que o ser vivo cria a si mesmo na ação (enação) de conhecer o mundo, a partir da sua estrutura e organização dentro da experiência. Por esse motivo, na cognição enativa o ser vivo é o produtor e ao mesmo tempo é o produto. A enação ou “em atuação” é a essência do enativismo.

4E: Cognição inserida, embutida, acoplada (*embedded*): A cognição está embutida em um nicho ecológico, ou em “acoplamento estrutural”, portanto não ocorre apenas na mente de maneira isolada (MATURANA; VARELA, 1995). Os autores distinguem duas unidades, o ser vivo e o meio. As interações, quando não destrutivas entre essas duas unidades, ocorrem mediante perturbações do meio em relação ao ser vivo, que modifica sua estrutura, recriando a si mesmo. Essa interação desencadeia mudanças estruturais mútuas e ocorrem dentro de um sistema fechado em uma clausura operacional, estabelecendo o acoplamento estrutural. Daí o fato de a cognição estar embutida, acoplada a um nicho ecológico.

Um dos conceitos importantes para o entendimento da Cognição 4E é denominado *affordance* e consiste nas possibilidades de ação que nos são fornecidas pelo ambiente. Por exemplo, a ação de pedalar uma bicicleta pode ser considerada como uma capacidade de resposta imediata do indivíduo às possibilidades existentes

²⁹ Original: where traditional cognitive science focused primarily on playing chess and mastering the “Tower of Hanoi,” i.e., tasks that are strongly rule-governed, proponents of 4E cognition appeal to experiments that involve spatial navigation, face- based recognition of emotion, and basic forms of social interaction.

no ambiente. Da mesma forma, alguém que não tem a habilidade de ler em português e não pode ser sensível à possibilidade que uma frase no presente texto oferece para ser lida (RIETVELD; DENYS; WESTEN, 2018).

Junto desse conceito está a noção de *scaffolding* (andaime), relacionada a certas estruturas fornecidas pelo ambiente como as habilidades que servem de suporte para a Cognição 4E. Trata-se de uma exploração dessas estruturas para resolver problemas, cujas raízes encontram-se no trabalho do psicólogo soviético Lev Vygotsky (1986). Vygotsky concebe a ideia de uma zona de desenvolvimento proximal, que é a ajuda (mediação) oferecida à criança pelo adulto em momentos cruciais do seu desenvolvimento. Essas situações de uma ação bem-sucedida em que a criança sozinha não poderia produzir, constituem as estruturas externas ou andaimes. Um exemplo de andaime é o emprego das palavras e frases no processamento e compreensão da linguagem (CLARK, 1998).

4E: Cognição incorporada (*embodied*): O sujeito opera cognitivamente ao atuar sobre o objeto no processo de assimilação/acomodação, construindo e incorporando o conhecimento. A cognição é incorporada porque envolve o corpo atuando sobre um ambiente.

Conforme Michael Wheeler (2005), um dos teóricos fenomenologistas mais recentes, o envolvimento do ser vivo com o mundo em uma atitude de engajamento é uma capacidade que ele denominou “inteligência *online*”. Portanto, os cérebros biológicos são sistemas que foram concebidos para controlar a ação e que, por esse motivo, possuem uma inteligência biológica que não consiste em fazer matemática ou lógica, mas na capacidade de demonstrar esse processo. Nas palavras do autor, “uma criatura exhibe inteligência *online* apenas quando ela produz em tempo real um conjunto de respostas adaptativas fluidas e flexíveis aos estímulos sensoriais recebidos”³⁰ (WHEELER, 2005, p. 12). A inteligência *online* é observada em situações tais como transitar por um caminho sem esbarrar nas coisas, escapar de um predador e jogar *squash*. Em oposição à noção de inteligência *online*, Wheeler menciona a inteligência *offline*, observada ao pesar mentalmente o prós e contras de se mudar para uma nova cidade ou determinar como está o tempo em Paris agora (WHEELER, 2005, p. 12).

³⁰ Original: A creature displays online intelligence just when it produces a suite of fluid and flexible real-time adaptive responses to incoming sensory stimuli.

4E: Cognição estendida (*extended*): Aquilo que é “estendido” se refere aos artefatos utilizados fora do cérebro, que constituem elementos da cognição estendida. De acordo com Clark e Chalmers (2011), a cognição estendida pode ser compreendida no caso de um indivíduo que depende da sua memória para recuperar o endereço de um local onde deseja ir e utiliza o mesmo processo de um outro indivíduo que quer ir ao mesmo lugar, mas depende de um dispositivo eletrônico para ajudar a encontrar o endereço. Em ambos os casos, o indivíduo estabelece uma crença sobre o endereço onde deseja ir, o que independe de a informação proceder da sua própria memória ou de um dispositivo externo ao cérebro.

2.4.4 A cognição na música

O fazer musical é, por excelência, um fenômeno cognitivo. As pesquisas em cognição e música são fundamentadas pelas neurociências, psicologia do desenvolvimento, psicologia da música. São estudos que investigam temáticas comuns às ciências cognitivas em geral, tais como a percepção, a memória, as emoções, o raciocínio, aplicados à música (DEUTSCH, 1982; DOWLING; HARWOOD, 1986; SLOBODA, 1985; PERETZ; ZATORRE, 2003; LEVITIN, 2021).

A visão atual trazida pelo intenso desenvolvimento das neurociências e da ciência cognitiva, revela um “cérebro que mais se assemelha a um ecossistema do que uma máquina. [...] É o cérebro que não dicotomiza o que está fora daquilo que se auto-organiza, cérebro autopoietico, orgânico, fluido e modular” (MUSZKAT, 2005, p. 27). A neurociência cognitiva estuda como a atividade do encéfalo cria a mente, buscando compreender os mecanismos neurais responsáveis pelos níveis mais elevados de atividade mental humana, como a consciência, a imaginação e a linguagem (BEAR, 2008, p. 14). Na música, encarrega-se de explorar aspectos do processamento de mecanismos que constituem a atenção, o aprendizado, controle motor, a funções e lateralização cerebral para a prática musical.

A psicologia do desenvolvimento aplicada à música originou um vasto campo de estudos em cognição musical. No Brasil, destaca-se o trabalho pioneiro de Esther Beyer (1988, 1996), além de autores que investigam a cognição na educação musical (FERNANDES, 1998. ILARI, 2002. JUSTI, 2009, 2013. ARAÚJO; SCHULZ, 2015. ARAÚJO; GONÇALVES, 2014. KEBACH, 2009, 2010), na performance instrumental (NOGUEIRA, 2015, 2016. FREIRE, 2018. FERIGATO; FREIRE, 2015. RAY, 2016),

no ensino-aprendizagem instrumental (BEZERRA; FIALHO, 2020, 2021; DECKERT, 2008. HIGUCHI, 2005; HIGUCHI; LEITE, 2008. HIGUCHI *et al*, 2011; WEILAND; VALENTE, 2007), na musicoterapia (LOUREIRO; PRATES; GOMES, 2018. LOUREIRO; ANDRÉ, 2019. ROSÁRIO; LOUREIRO; GOMES, 2020). Além dos importantes periódicos e congressos que incluem trabalhos sobre a cognição musical no Brasil, conta-se com a Revista Percepta, uma publicação especializada da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM). Destacam-se ainda os eventos SINCAM e ENCAM, realizados pela referida Associação.

Já na perspectiva da Cognição 4E, o campo da música é ainda pouco explorado. Os estudos existentes referem-se ao enativismo, à mente incorporada, à mente estendida ou à mente embutida, sem ainda adotar o termo “Cognição 4E”. São diferentes formas de compreender o fenômeno de cognição, com frequência concorrentes, ao disputar qual das perspectivas é mais convincente para definir o fenômeno da cognição.

Conforme dito na Introdução deste trabalho, pode-se dizer que em um cenário descrito pelas lentes de uma abordagem de Cognição 4E em música, o instrumentista se desenvolve como um organismo vivo, que se constrói e reconstrói à medida que sua estrutura se modifica em função das perturbações ocorridas em seu ambiente. Na ação criativa da performance musical, o músico interage com seu instrumento a ponto de alcançar a plena unidade incorporada com o objeto e integrada com o som produzido. Todo esse sistema se estende, criando relações no seu entorno, com os outros músicos, com o público ou mesmo com uma pessoa que passa lá fora e ouve a melodia que sai pela janela.

Na proposição enativista, o corpo e mente são então reunidos se o indivíduo desenvolve hábitos que podem ser não apenas um processo interno, mas um gesto de total consciência. “Tipicamente, associamos essa atenção com as ações de um especialista, como um atleta ou um músico” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 94)³¹.

³¹ Original: We typically associate such mindfulness with the actions of an expert such as an athlete or musician.

2.4.5 Métodos: seleção, códigos e categorias

Para esta revisão, adotou-se o protocolo PRISMA (Figura 5) complementado pelo modelo SPIDER. A partir de 9 bases de dados, foram selecionados 15 artigos já na primeira etapa. O *corpus* documental resultou em 15 artigos considerados altamente relevantes dentre os 56 artigos pré-selecionados nas cinco bases de dados, segundo as diretrizes da ferramenta SPIDER. Apenas três bases de dados permaneceram: Portal Capes, Scopus e PsylInfo. conforme tabelas 1, 2 e 3.

Fig. 5 – Processo de seleção e classificação dos estudos com o protocolo PRISMA.



Fonte: Construção da autora.

Os estudos foram elegíveis a partir das orientações contidas no mnemônico SPIDER, proposto por Cooke, Smith e Booth (2012), da seguinte forma:

S - *sample* (amostra): “4E cognition” AND “music”. Nesta revisão, buscou-se encontrar somente os estudos que já possuam a lente conceitual da denominada Cognição 4E.

PI - *phenomenon of interest* (intervenção/fenômenos de interesse): Os estudos foram incluídos quando apresentaram discussões ou qualquer relação com o conceito 4E e música, independentemente da área do conhecimento.

D - *design* (desenho metodológico): Foram incluídos estudos quantitativos e qualitativos, estudos teóricos e revisões.

E – *evaluation* (avaliação): Os principais resultados de interesse foram: a descrição do fenômeno, fundamento lógico e a abordagem utilizada, a descrição da intervenção (para estudos empíricos), o detalhamento dos resultados e a utilidade das conclusões. Considera-se que muitos estudos relacionam a música a uma das quatro formas de cognição que compõem a abordagem da Cognição 4E, porém, não adotam esse constructo em sua análise. Tais estudos foram descartados.

R (*research type*): Foram mantidos estudos fenomenológicos, *grounded theory*, estudos etnográficos e autoetnografias, pesquisa-ação.

Nesta primeira etapa realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos pré-selecionados. Os estudos repetidos nas bases foram eliminados, bem como os que fogem ao escopo delimitado no objetivo desta revisão. Passou-se à leitura dos resumos de cada estudo, restando 15 artigos, com o objetivo de realizar a avaliação (*E – evaluation*) e caracterizar a descrição do fenômeno, a descrição da intervenção e o detalhamento dos resultados. Todos os artigos selecionados estavam com os textos completos disponíveis.

Na etapa de seleção procedeu-se a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos. Com o auxílio de um formulário-piloto, foram identificados os dados principais de cada artigo, tais como título, autoria, periódicos, data de publicação, temática investigada, metodologia de pesquisa qualitativa e palavras-chave.

Tabela 1 – Estudos selecionados da base Portal CAPES.

Base de dados	Título do artigo	Autor	Periódico
Portal CAPES	Understanding Human–Technology Relations Within Technologization and Appification of Musicality	Kai Tuuri; Oskari Koskela	Frontiers in Psychology, 2020, Vol.11
	Musicality as material culture	Sergio F. Martínez; Alejandro Villanueva; Simena Gonzalez-Grandón,	Adaptive behavior, October 2018, Vol.26(5), p:257-267
	Sense-Making, Meaningfulness, and instrumental	Marissa Silverman	Music Education. Front. Psychol. 11:837, 2020
	Beyond Skill Acquisition:Improvisation, Interdisciplinarity, and Enactive Music Cognition	Lauren Hayes	Contemporary Music Review, 2019 Vol. 38, No. 5, 446–462
	Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory	Dylan van der Schyff; Andrea Schiavio; Ashley Walton; Valerio Velardo; Anthony Chemero	Musicae Scientiae Volume 1: 1–18, 2018
	A Space for Collaborative Creativity. How Collective Improvising Shapes ‘a Sense of Belonging’	Filip Verneert; Luc Nijs; Thomas De Baets	Frontiers in Psychology, v.12, 2021
	Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality.	Dylan van der Schyff; Andrea Schiavio	Frontiers in Neuroscience, v. 11, p. 519, 2017)

Tabela 2 – Estudo selecionado da base PsyInfo.

Autor	Título do artigo	Autor	Periódico
Psyinfo	An enactivist approach to treating depression: cultivating online intelligence through dance and music.	Michelle Maiese	<i>Phenomenology and the Cognitive Sciences</i> , 19(3), 523–547. https://doi-org.ez46.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s11097-018-9594-7

Tabela 3 – Estudos selecionados da base SCOPUS.

Base de dados	Título do artigo	Autor	Periódico
SCOPUS	Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons	Elena Macrides; Charoula Angeli	Front. Educ., 2020 5:518209. doi: 10.3389/feduc.2020.518209
	Embodiment in Composition: 4E Theoretical Considerations and Empirical Evidence from a Case Study	Ulla Pohjannoro	Musicae Scientiae 1–18 2020 DOI: 10.1177/1029864920961447
	Processes and Experiences of Creative Cognition in Seven Western Classical Composers	Andrea Schiavio Nikki Moran Dylan van der Schyff Michele Biasutti Richard Parncutt	Musicae Scientiae 1–23 2020 DOI: 10.1177/1029864920943931
	Extended musicking, extended mind, extended agency. Notes on the third wave	Kevin Ryan, Andrea Schiavio	New Ideas in Psychology v. 55, p. 8–17, 2019
	An Enactive Approach to Learning Music Theory? Obstacles and Openings	James Gutierrez	Frontiers in education v.4 2019 doi: 10.3389/feduc.2019.00133
	The spur of the moment: what jazz improvisation tells cognitive science	Steve Torrance; Frank Schumann	AI ; SOCIETY, v. 34, p. 251–268, 2019 https://doi.org/10.1007/s00146-018-0838-4
	4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization	Andrea Schiavio, ID Dylan van der Schyff	Behav. Sci. 2018, 8, 72; doi:10.3390/bs8080072
	When the Sound Becomes the Goal. 4E Cognition and Teleomusicality in Early Infancy	Andrea Schiavio, Dylan van der Schyff, Silke Kruse-Weber, Renee Timmers	Hypothesis and theory 2017doi: 10.3389/fpsyg.2017.01585

A etapa seguinte foi a categorização dos estudos selecionados com a organização dos dados extraídos dos títulos, dos resumos e das palavras-chave em uma matriz de análise (Anexo 1). Conforme orientação de Botelho, Cunha e Macedo (2011), a matriz é uma ferramenta que serve para auxiliar no foco e no refinamento da pesquisa, conferindo maior densidade ao trabalho, além de proteger o pesquisador de cometer erros.

Com os dados acomodados na matriz, foi possível visualizar e comparar os artigos selecionados, visando obter uma primeira codificação e possível agrupamento para a identificação dos temas centrais presentes em cada um dos artigos. Passou-se então à inspeção integral dos artigos e análise dedutiva (Anexo 2).

Note-se que as descrições e interpretações das situações envolvendo música embasadas pelo constructo da Cognição 4E são a principal fonte dos dados. Realizou-se a categorização descritiva dos dados buscando os seguintes resultados de interesse:

1. Contexto e descrição do fenômeno musical;
2. Qualidade da argumentação relacionando Cognição 4E; música;
3. O detalhamento dos resultados;
4. Relevância para o avanço das pesquisas na área da música.

Nesta fase de aprofundamento, retomou-se a questão norteadora “como se aplica no campo da música o constructo Cognição 4E?”, bem como os objetivos que originaram esta revisão: (1) observar como os “4E”s vem se constituindo e sendo incorporados às lentes dos pesquisadores para observar os fenômenos relacionados à música; (2) identificar possíveis caminhos ainda menos explorados nesse campo em conexão com a música e (3) reconhecer e identificar os principais conceitos utilizados pelos autores.

Quadro 2 – Resultados: categorias, temas e códigos.

CATEGORIAS	TEMAS	CÓDIGOS
INTERATIVIDADE SOCIAL	Cultura Musicalidade Comunidade	Criatividade - Prática - Ensino-aprendizagem – Criação de sentido - Expertise - Práticas musicais – Tecnologização Aplicativos - Artefatos - Conhecimento em rede Autoconsciência - Bem-estar - Saudabilidade mental - Comportamento - Estados mentais
PROCESSOS CRIATIVOS	Criatividade Composição Improvisação Performance	Criatividade – Composição - Improvisação
APRENDIZAGEM	Criação de sentido Pedagogia Tecnologização	Musicalidade – Cultura - Coletividade – Colaboração Comunidade - Interação Social

Fonte: Construção da autora.

Tendo em vista essas lentes conceituais, foi possível classificar três categorias amplas: Interatividade social, Processos criativos, e Aprendizagem (Quadro 2). Na sequência, procedeu-se à análise crítica dos resultados.

2.4.6 Análise crítica, resultados e discussão

Até aqui foram analisados os artigos selecionados em sua estrutura e conteúdo, bem como a tradução dos conceitos empregados, observando-se a adequação e densidade teórica e empírica. Uma vez categorizados os estudos, foi possível perceber os níveis mais profundos das descobertas e sua contribuição para o conhecimento do estado da arte da Cognição 4E no campo da música. Na sequência, procedeu-se à análise crítica dos resultados.

A definição das categorias explicita como se aplica na música a abordagem da Cognição 4E: por meio da (1) interatividade social, dos (2) processos criativos e da (3) aprendizagem. Tendo em vista o acoplamento estrutural do ser vivo (músico), o ambiente aqui consiste em todos os elementos que envolvem o agente musical, seja ele um instrumentista ou alguém que esteja em contato com os elementos musicais de alguma forma. Portanto, o indivíduo como ser ouvinte é um agente em seu nicho ecológico musical. Nesse cenário, a interatividade social representa a cooperação entre os organismos vivos, um dos fundamentos da Teoria da Autopoiese, de Maturana e Varela. Os achados demonstram sob um percurso histórico a evolução da musicalidade nesse processo de enatividade, ou seja, da ação enquanto ocorre a produção do ambiente e autocriação, concomitantemente. O músico se autodefine, autoconstrói, e interage com ambientação musical à sua volta. Pode-se inferir que há uma cocriação que não existiria em tal ambiente sem a sua presença. Logo, toda a alteração ocorrida é proveniente desse devir musical, em que o agente altera o meio enquanto é alterado por ele.

A hipótese biocultural propõe que “a origem da música não é compreendida dentro de uma estrutura adaptacionista estrita. Em vez disso, é explicada como um fenômeno emergente envolvendo ciclos de interatividade (incorporada) com o ambiente social e material”³² (VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO, 2017, p. 2). Portanto,

³² Original: Here the origin of music is not understood within a strict adaptationist framework. Rather, it is explained as an emergent phenomenon involving cycles of (embodied) interactivity with the social and material environment.

a abordagem biocultural vê a cognição (musical) como uma propriedade emergente incorporada (*embodied*) e como uma propriedade inserida (*embedded*) em um ambiente sócio-material em desenvolvimento. Tal perspectiva difere da ideia de cognição como o modelo de processamento de informações associado a um cérebro modular, ou seja, um módulo de processamento de música³³.

Na mesma direção, a ideia de “intencionalidade artefactual” é apresentada no *Musicality as material culture* (MARTINEZ; VILLANUEVA, 2018). Os autores assumem que a intencionalidade ocorre de baixo para cima, portanto, a partir de uma dimensão comportamental inerentemente social e compartilhada, que utiliza os artefatos em uma ação conjunta, formando andaimes (*scaffolding*). Nas palavras dos autores,

Nossa noção de intencionalidade artefactual enfatiza a importância do papel das abstrações que não são dominadas de cima para baixo, exigindo a elaboração de conteúdo semântico, mas sim de baixo para cima, a partir do mundo vivenciado por meio de nossas interações com artefatos. Essas abstrações (que podem ser chamadas de abstrações materiais) são incorporadas em nossas habilidades e no domínio das normas implícitas nas práticas³⁴(MARTINEZ; VILLANUEVA, 2018, p. 261).

A musicalidade, bem como a criação e o uso de ferramentas como práticas sociais, pode gerar comportamentos cooperativos. A interatividade social reside em práticas musicais colaborativas, tais como a improvisação coletiva. No artigo de Verneert, Nijs e De Baets (2021), o enfoque psicológico examina como a prática da improvisação coletiva em um grupo de música comunitária promove o “senso de pertencimento” entre os participantes, o que fortalece as relações cooperativas de promover a manutenção da organização do ser vivo, preservando a sua vida. Trata-se da vida musical, da manutenção do ser vivo “músico”, bem como do seu ambiente e fazer musical (*musicking*). As atividades coletivas de improvisação consistem em ações nessa direção, trazendo significado para uma prática musical mais profunda e em conexão com o próprio sentido de existência, promovendo

³³ De acordo com Coltheart e Peretz, afirmar que existe um módulo de processamento de música é afirmar que existe um sistema de processamento de informação mental cuja operação é específica para o processamento de música. Esse sistema pode conter menores módulos cujos domínios de processamento também podem ser restritos a aspectos gerais da música (COLTHEART; PERETZ, 2003, p. 688).

³⁴ Original: Our notion of artifactual intentionality emphasizes the importance of the role of abstractions that are not mastered top-down, requiring the elaboration of semantic content, but rather bottom-up, from the world as experienced through our interactions with artifacts. Such abstractions (that can be called material abstractions) are embodied in our skills and the mastering of norms implicit in practices.

emoção positiva, engajamento, relações sociais, significado e realização (VERNEERT; NIJS; DE BAETS, 2021).

O último artigo classificado na categoria interatividade social foi *Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory*³⁵ (VAN DER SCHYFF *et al.*, 2018). Os autores entendem a criatividade “em termos de como os indivíduos e grupos sociais que interagem trazem mundos de significado por meio de processos compartilhados e incorporados de interatividade dinâmica”³⁶ (VAN DER SCHYFF *et al.*, 2018, p. 2). Para realizar essa tarefa, analisaram pesquisas que utilizaram métodos de DST (Teoria de Sistemas Dinâmicos) com músicos. Assim, os autores buscam enquadrar a criatividade musical na estrutura 4E como uma dinâmica:

1. Incorporada (*embodied*) da ação musical criativa: os aspectos motores e afetivos associados a como músicos simultaneamente produzem e experimentam som musical;
2. Embutida (*embedded*) do nicho criativo compartilhado: como os músicos se situam de forma adaptativa em relação ao ambiente musical (físico e social) que eles fazem parte, se relacionando uns com os outros, seus instrumentos e outras tecnologias;
3. Enativa (*enacted*) da autonomia do relacionamento dos *performers*: como ambientes e identidades musicais únicas emergem através da atividade de auto-organização dos agentes musicais, e como esses processos moldam restrições relacionais e criativas de forma contínua;
4. Estendida (*extended*) do evento musical – como músicos usam instrumentos e outras tecnologias como partes de seu domínio cognitivo; e como eles se adaptam ativamente assumindo várias tarefas sociais para manter o equilíbrio entre a estabilidade e entropia³⁷ dentro de um conjunto (VAN DER SCHYFF *et al.*, 2018, p. 10).

Apesar de tratar da temática “criatividade”, o estudo adota uma perspectiva relacional que considera os padrões de interação incorporada adaptativa ocorridos entre vários agentes, bem como a relação socioeconômica mais ampla com o meio

³⁵ Criatividade musical e a mente incorporada: explorando as possibilidades da Cognição 4E e da teoria dos sistemas dinâmicos (tradução nossa).

³⁶ Original: in terms of the reception of products or outcomes, conceiving of it as a cognitive process that is limited to the individual domain of the creative agent.

³⁷ Entenda-se entropia como uma medida da ordem e da desordem dentro de um sistema ou a experiência do momento que antecede a ordem.

material em que estão situados. Dado esse duplo enfoque, o estudo corresponde tanto à categoria interatividade social quanto à próxima categoria: “processos criativos”.

Esta segunda categoria trata dos pilares dos processos criativos musicais: composição, improvisação e performance. Investigando o percurso criativo de compositores, “a composição é vista como um comportamento de enfrentamento interativo e um processo adaptativo de aquisição e produção de conhecimento em um ambiente sônico”³⁸ (POHJANNORO, 2020, p. 1). Consolida-se um processo epistêmico corporificado vivenciado pelo compositor, que mergulha em pensamentos filosóficos, experiências, sons, timbres, estruturas musicais. A visão enativista permite perceber que “a comunicação adequada entre um compositor e um *performer* por meio de uma partitura musical depende do nível de consciência de cada parte sobre a ecologia de cada instrumento musical”³⁹ (POHJANNORO, 2020, p. 1).

A ideia mítica do compositor que vive e trabalha isolado é refutada, pois na estrutura da Cognição 4E a interação com o público, com os intérpretes e com o ambiente está presente durante o processo de composição. Nesse viés, são três as características sobrepostas da cognição criativa na composição musical: (1) ela é amplamente exploratória, (2) é baseada na experiência corporal e (3) emerge do diálogo recursivo dos agentes e seu ambiente (SCHIAVIO *et al.*, 2020). Os autores concordam que

Os compositores não operam no vácuo; as suas ideias e escolhas musicais surgem de um diálogo constante com o seu meio cultural e social. Essa interação, no entanto, é difícil de capturar, atuando em diferentes camadas de consciência: alguns compositores são perfeitamente conscientes das influências e inspirações que obtêm de diferentes fatores ecológicos, enquanto outros podem ser menos propensos a reconhecer ou articular sua experiência (SCHIAVIO *et al.*, 2020, p. 6)

Da mesma forma, a improvisação como processo criativo na perspectiva 4E “pode ser explorada e estudada como uma prática transcultural e altamente inclusiva, na qual as pessoas cocriam mundos extramusicais por meio de processos contínuos e recíprocos de exploração de materiais e coordenação da ação”⁴⁰ (HAYES, 2019, p. 459).

³⁸ Original: Composition is seen as an interactive coping behaviour and an adaptive process of knowledge acquisition and production in a sonic environment.

³⁹ Original: Appropriate communication between a composer and a performer through a musical score depends on the level of each party’s awareness of the ecology of each musical instrument

⁴⁰ Original: Improvisation can be explored and studied as a highly inclusive, cross-cultural practice in which people co-create extra-musical worlds through the ongoing and reciprocal processes of exploring materials and the coordination of action.

Lauren Hayes (2019) discute a improvisação musical eletrônica ao vivo como um modelo exemplar para explorar a abordagem enativista por sua natureza participativa, relacional e corporificada. Rejeita a ideia do improvisador altamente habilidoso como única possibilidade de atuação, pois “a visão enativa prefere as capacidades flexíveis e diacronicamente emergentes dos humanos, que nos permitem modular e regular improvisar situações com recurso a numerosas sensibilidades holisticamente incorporadas”, portanto, “sem minar as práticas altamente desenvolvidas dos improvisadores em todo o mundo, podemos nos afastar rapidamente da ideia romântica do virtuose imerso e sem mente” (HAYES, 2019, pp. 451-452). A autora coloca-se em desacordo com o modelo de aquisição de habilidades de Dreyfus, o qual propõe que o artista pode ir de novato a especialista ao longo de cinco grandes estágios e passa a experimentar um estado de “fluxo irracional” (*mindless flow*). Para o autor, nesse momento, o desempenho inicial mais intelectualizado dá lugar a uma maneira mais intuitiva e não racional de ação habilidosa.

Na mesma direção que Hayes (2019), os autores do artigo *The spur of the moment: what jazz improvisation tells cognitive science*⁴¹ entendem que a improvisação na perspectiva da Cognição 4E “suplanta a ideia de Dreyfus do especialista sem ego absorvido pela ideia de um improvisador atento (isto é, presente no momento), realizando expressões espontâneas de si mesmo, na música ou na vida”⁴² (TORRANCE; SCHUMANN, 2019, p. 251). O estudo analisa dois grupos de questões da filosofia e das ciências da mente a partir da arte do improvisador de jazz: (1) foco na improvisação; (2) habilidade e mentalidade. No primeiro grupo de questões, os autores argumentam que “o estudo reflexivo da improvisação de jazz fornecerá *insights* sobre como improvisamos nosso caminho pela vida; e isso, por sua vez, fornecerá uma nova perspectiva significativa sobre cognição incorporada e agência”⁴³ (TORRANCE; SCHUMANN, 2019, p. 252). Assim, a improvisação acaba sendo um fenômeno onipresente em nosso cotidiano. No segundo grupo, a habilidade instrumental como proficiência qualificada é examinada a partir do interesse de Hubert

⁴¹ O impulso do momento: o que a improvisação do jazz diz à ciência cognitiva

⁴² Original: supplants Dreyfus’s idea of the ego-less absorbed expert by that of a mindful (i.e., present in the moment) improviser enacting spontaneous expressions of herself, in music or in life.

⁴³ Original: Reflective study of jazz improvisation will provide insights into how we improvise our way through life; and this in turn will provide a significant new perspective on embodied cognition and agency.

Dreyfus (2013) na autodescrição de David Sudnow (1978)⁴⁴ apresentada no livro *Ways of the Hand*, que mostra sua jornada de novato a improvisador especialista no piano. Aqui, os autores argumentam que a improvisação de jazz “é um caso de foco em que um emaranhado entre processos *mindful* (atenção plena, consciente) e *mindless* (não consciente) é particularmente claro. Isso fornece uma intervenção matizada neste debate, relacionada à nova perspectiva acima sobre cognição incorporada e agência”⁴⁵ (TORRANCE; SCHUMANN, 2019, p. 252).

Completando a categoria processos criativos, o artigo *Extended musicking, extended mind, extended agency: notes on the third wave*⁴⁶ (RYAN; SCHIAVIO, 2019) concentra-se em discutir a cognição e a mente musicalmente estendida na performance musical. Para tanto, os autores exploram o modelo conceitual oriundo da mente estendida composto pela primeira onda (princípios da paridade), segunda onda (princípio da complementaridade), terceira onda (princípio dinâmico) em conexão com a *performance* musical. Os autores sustentam que a descrição da terceira onda da mente estendida é mais adequada para capturar a complexidade dos eventos musicais que estão sendo descritos em comparação com as alternativas da primeira e da segunda onda. Dada essa complexidade, prevalece a noção de música como verbo (*musicking*) ao invés de substantivo, de onde surgem propriedades que envolvem: (1) o papel da agência; (2) a constituição dinâmica de um nicho de performance. Isso significa dizer que “os processos cognitivos podem usar recursos culturais e físicos interno e externo ao agente, de modo que aspectos da vida mental podem ser descarregados no ambiente em que se encontra, facilitando uma série de tarefas relacionadas à música”⁴⁷ (RYAN; SCHIAVIO, 2019, p. 15).

Por fim, ao mesmo tempo em que a paridade, complementaridade e princípio dinâmico se relacionam entre si, a mente estendida não pode ser tomada à parte das outras dimensões da cognição musical 4E. A prática musical passa a ser vista como uma orientação mental estendida, que pode contribuir para uma melhor compreensão do agente de sua negociação contínua entre elementos internos e externos do

⁴⁴ Hubert Dreyfus escreveu o prefácio do livro *The ways of the hand*, de David Sudnow, publicado em 1978.

⁴⁵ Original: jazz improvisation is a focus case in which the entanglement between *mindful* and *mindless* processes is particularly clear. This provides a nuanced intervention in this debate, related to the above new perspective on embodied cognition and agency.

⁴⁶ Música estendida, mente estendida, agência estendida: notas sobre a terceira onda (tradução nossa)

⁴⁷ Original: cognitive processes may use cultural and physical resources internal and external to the agent, such that aspects of mental life can be offloaded onto the environment in which one is situated, facilitating a number of musical-related tasks

ambiente, com dinâmicas que moldam a performance em diferentes escalas de tempo e em diferentes níveis sociais e culturais. Dito pelos autores, “da perspectiva incorporada (*embodied*), o corpo-em-ação - em sua interação dinâmica com o meio ambiente - torna-se a principal unidade explicativa da experiência musical”⁴⁸ (RYAN; SCHIAVIO, 2019, p. 15). Assim a “abordagem enativa (*enacted*) defende a visão de que corpos musicais, mentes musicais e ambientes musicais são coconstruídos por sua dinâmica circular e autossustentável⁴⁹ (RYAN; SCHIAVIO, 2019, p. 15). Por fim, quando a cognição embutida (*embedded*) é considerada, a ecologia cultural e material em torno dos seres musicais é enfatizada e dá origem a uma série de entendimentos de recursos musicais.

A terceira e última categoria presente nos resultados é “aprendizagem”, aqui entendida como sinônimo de um processo de desenvolvimento. Parte-se do comportamento dos bebês com relação à música na perspectiva 4E, investigado no estudo *When the Sound Becomes the Goal: 4E Cognition and Teleomusicality in Early Infancy*, que introduz o conceito de “teleomusicalidade” (SCHIAVIO *et al.*, 2017). Os autores entendem a teleomusicalidade como uma estrutura conceitual para o desenvolvimento musical inicial que leva o bebê às ações musicais exploratórias dirigidas a um objetivo, buscando o som na sua interação com o ambiente. A teleomusicalidade consiste então em uma propriedade no desenvolvimento ocorrida durante a mudança de atenção que os bebês exibem entre 6 e 10 meses de idade. O conceito está alinhado à perspectiva da Cognição 4E, pois

Depende da complexidade biológica de o sistema vivo (por exemplo, sua capacidade de se mover e explorar o mundo de forma significativa) e sua história de acoplamento estrutural com seu nicho contingente (que fornece um repertório motor adequado) (SCHIAVIO *et al.*, 2017, p. 10)⁵⁰.

A aprendizagem enquanto criação de sentido, um aspecto filosófico da cognição, se faz presente em no artigo *Sense-Making, Meaningfulness and instrumental*, que propõe expandir as maneiras como os professores de instrumento concebem a sua missão e como se pode inculcar significado na vida das pessoas nessa

⁴⁸ Original: From the *embodied* perspective, the body in-action - in its dynamical interplay with the environment – becomes the main explanatory unit of musical experience

⁴⁹ Original: *enactive* approach defend the view that musical bodies, musical minds, and musical environments are co- constructed by their circular and self-sustaining dynamics

⁵⁰ Original: depends upon the biological complexity of the living system (e.g., its capacity to move and meaningfully explore the world) and its history of structural coupling with its contingent niche (which provides an adequate motor repertoire).

prática que une alunos e professores em um mesmo objetivo. No estudo, a autora Marissa Silverman (2020) sustenta que o sentido está em um fazer instrumental ético, incorporado, enativo e estendido, o que levaria à eudaimonia, ou seja, o bem-estar psicológico. Adotando conceitos enativistas, Michelle Maiese (2018) também investiga a criação de sentido presente na expressão corporal por meio da dança terapêutica e musicoterapia. Ambas as modalidades são exploradas como um recurso complementar ao tratamento da depressão,

Na medida em que expressam desejo, esperança, medo, raiva ou um sensação de perda, dança e música exploram os sentimentos corporais desejáveis dos sujeitos e têm o potencial para fomentar o interesse e a motivação, expandindo a “profundidade” temporal e “altura” do campo de possibilidades [*affordances*] do sujeito (MAIESE, 2018, p. 11)⁵¹.

Tais intervenções podem servir como andaime (*scaffolding*)⁵² para inteligência *online*⁵³, promovendo a revitalização, a autopercepção e a sincronia.

No artigo sobre pedagogia musical, Andrea Schiavio e Dylan van der Schyff (2018) destacam que “aspectos incorporados, embutidos, estendidos e enativos da estrutura 4E oferecem dimensões úteis pelas quais professores, alunos e pesquisadores podem começar a explorar e avaliar os processos envolvidos na aprendizagem musical”⁵⁴ (SCHIAVIO; VAN DER SCHYFF, 2018, p. 11). Os autores defendem uma pedagogia musical que considere parâmetros não musicais inseridos no ambiente em que o aluno está acoplado, parâmetros esses atuantes como uma perturbação que levará à mudança estrutural e, conseqüentemente, à auto-organização do aluno. No cotidiano do ensino-aprendizagem musical isso significa motivar os alunos a explorar e desenvolver novas possibilidades de fazer música experimentando outros dispositivos tecnológicos, criando diferentes sonoridades com seu instrumento, ampliando as configurações de conjunto ou inventando uma nova postura na performance. Dito pelos autores,

Como um ser autônomo imerso em um nicho cultural e musical, o acoplamento de um aluno com o meio-ambiente não pode ser limitado apenas ao objetivo musical desejado. Em vez disso, também deve envolver

⁵¹ Original: Insofar as they express desire, hope, fear, anger, or a sense of loss, dance and music tap into subjects’ desiderative bodily feelings and have the potential to foster interest and motivation, expanding the temporal “depth” and “height” of the subject’s field of affordances.

⁵² Ver definição : este conceito será aprofundado no tópico 2.5 deste trabalho.

⁵³ Ver definição : idem

⁵⁴ Original: the embodied, embedded, extended, and enactive aspects of the 4E framework also offer useful dimensions by which teachers, students, and researchers could begin to explore and assess the processes involved in musical learning.

toda a complexidade de sua fenomenologia - uma vasta gama de ser, saber e fazer, que são co-constituídos pelo aluno, o professor, o ambiente e seu acoplamento (SCHIAVIO; VAN DER SCHYFF, 2018, p. 12).

Na mesma direção, James Gutierrez (2019) propõe uma abordagem ativa que transcende a dicotomia teoria *versus* prática. A teoria musical é então vista não como um objetivo a ser alcançado, mas um processo transformador para os estudantes. Gutierrez utiliza uma ferramenta de ensino adaptada do *Conduction*, um léxico de sinais e gestos como uma alternativa flexível à notação criado pelo artista de jazz Butch Morris, que permite compor música em tempo real em conjunto. Transcrevemos a descrição detalhada do autor:

Em um contexto de aprendizagem teórica, os alunos trazem seus instrumentos para a aula, formam um conjunto e se revezam usando sinais e gestos para conduzir seus colegas, guiados por processos alinhados com os objetivos de aprendizagem (por exemplo, escalas menores harmônicas, acordes napolitanos ou politonalidade), bem como experimentar mais livremente a estrutura musical *in situ*, com mínima ou nenhuma dependência de notação. Habilidades de escuta, conhecimento estrutural, proficiência analítica e técnica de desempenho são representados nas três funções que os alunos desempenham: executante individual, membro do conjunto e maestro. À medida que os alunos são colocados em contato com as metáforas conceituais que sustentam um senso de estrutura musical, o efeito cumulativo é um senso profundamente incorporado de musicalidade e uma experiência de teoria musical não apenas como um exercício abstrato, mas como teorizar no presente através do corpo ação (GUTIERREZ, 2019, p. 2).

Ao reconsiderar o ensino de teoria através de uma lente 4E, o autor aprofunda a discussão e levanta questões pertinentes à pedagogia musical em cada uma das quatro dimensões cognitivas, a saber: “Como as percepções e experiências de uma estrutura musical podem ser uma consequência do ser e da sensação corporal? Que papéis o ambiente sociocultural desempenha na formação das formas como ouvimos, processamos e encontramos a estrutura musical? Que significados estão subjacentes aos repertórios herdados e emergentes e qualificam quem está autorizado a postular argumentos sobre suas categorias musicais básicas e a natureza das relações entre elas? O que o estudo de teoria musical oferece em termos de capacidades em ação? Que novas relações podem surgir quando o repertório analítico cruza o repertório sensório-motor? Como os objetos dentro do ambiente que apresentam *affordances* (por exemplo, *coperformers*, instrumentos, tecnologias) e outros fatores ecológicos facilitam e limitam concepções de categorias musicais, incluindo ritmo, tom, harmonia, voz, notação, imitação, variação, formas, lógica e gramática?” (GUTIERREZ, 2019).

Nos dois próximos artigos que completam a categoria ensino-aprendizagem musical, a tecnologização foi a temática desenvolvida. No primeiro artigo, Elena Macrides e Charoula Angeli (2020) defendem que o uso de *softwares* tais como o *MusiScore* por alunos menos experientes facilita o ensino e a aprendizagem de música, pois permite aos estudantes manipular elementos musicais em composição, mesmo que ainda não tenham alcançado uma expertise maior no instrumento. O uso dessa ferramenta ajuda principalmente os alunos a se familiarizarem com as funções técnicas do ambiente, os materiais musicais e as técnicas criativas. O *software* auxilia ainda na aplicação desses materiais de forma eficaz em tarefas de composição.

A ideia central do artigo consiste na utilização da tecnologia levando em consideração a afetividade presente no processo, além da cognição. Nesse sentido, Macrides e Angeli advertem que a tecnologização pode levar a procedimentos destituídos de emoção, o que não cumpriria de forma eficiente a função integradora e educativa do ensino de música. Amparadas em evidências empíricas de três outros estudos, as autoras demonstram que a falta de experiência do estudante com o instrumento não é um fator de impedimento à composição quando o recurso tecnológico do *software* está presente. Além disso, o *software MuseScore* estimulou o pensamento musical e o “uso eficaz de dispositivos composicionais, construções e elementos musicais, o uso imaginativo do software e seus recursos sonoros e, ao mesmo tempo, apoiou a expressão musical e a indução de emoção” (MACRIDES; ANGELI, 2020, p. 20).⁵⁵

Observe-se que não se trata de uma mera introdução da tecnologia na aula de música, mas de uma conduta que obedece à estrutura 4E, na qual a tecnologia representa um aspecto de cognição estendida, por adotar artefatos, enquanto está embutida em um ambiente. Dito pelas autoras, “através da perspectiva 4E, a tecnologia e a abordagem proposta são vistas como agentes de um sistema distribuído que pode apoiar as mentes corporificadas para desenvolver a compreensão musical e emocional” (MACRIDES; ANGELI, 2020, p. 1)⁵⁶.

⁵⁵ Original: The software MuseScore enabled musical thinking, effective use of compositional devices, constructs and musical elements, imaginative use of the software and its sound resources, and at the same time supported musical expression and emotion induction.

⁵⁶ Original: Through the 4E perspective, technology and the proposed approach are viewed as agents of a distributed system that can support the embodied minds to develop musical and emotional understanding.

O segundo artigo a desenvolver a temática da tecnologização explora a relação coevolucionária entre tecnologia e musicalidade humana. Os autores Kai Tuuri e Oskari Koskela abordam a noção recente de “mentalidade de aplicativo” e discutem a reificação dos artefatos musicais tais como aplicativos, softwares, plataformas de *streaming*. Os autores enfatizam a importância da *appification*⁵⁷ na reorganização de nossas formas de atuação e pensamento musical. Em plena era da tecnogênese, “a mentalidade do aplicativo pode ser considerada uma maneira algorítmica de pensar: qualquer pergunta ou desejo que alguém tenha deve ser satisfeito imediatamente e definitivamente”⁵⁸ (GARDNER, 2013, *apud* TUURI; KOSKELA, 2020, p. xi). Ao mesmo tempo, sem a intenção de demonizar os artefatos tecnológicos, os autores advertem sobre a importância de ter em vista que tais recursos podem de alguma forma vir a prejudicar o entendimento do aprendiz quanto à verdadeira dimensão que o objeto musical estudado possui. Isso pode ocorrer pela natureza reducionista do artefato, cuja função é justamente facilitar sua usabilidade de forma objetiva e sintética.

Desta forma, sob a ótica da abordagem 4E, o estudo aprofunda o debate sobre a relação homem-tecnologia e suas implicações para as mentes musicais corporificadas. Os tópicos pertinentes que orientam a discussão demandam reconhecer (1) como os aplicativos contribuem para a construção conceitual de atividades musicais; (2) como os aplicativos podem ser projetados ou utilizados de uma forma que reforcem o *continuum* epistemológico entre a criação de sentido incorporado e abstrata; (3) como os aplicativos se fundem com instrumentos musicais.

2.4.7 Metassíntese qualitativa

Os dados obtidos evidenciaram que a Cognição 4E no campo da música tem sido utilizada para compreender os processos concernentes a uma visão abrangente do desenvolvimento humano por meio da música. A complexidade se apresenta como um fator comum aos estudos analisados em suas características multifacetadas e repletas de desdobramentos. Desta forma, as categorias não se apresentaram prontamente, pois havia uma série de subcategorias com poucos artigos para cada

⁵⁷ O termo *appification* refere-se a aplicativo e não possui tradução para a língua portuguesa.

⁵⁸ Original: The app mentality can be considered an algorithmic way of thinking: any question or desire one has should be satisfied immediately and definitively. There is little room for ambiguity or sitting for a time with uncertainty before arriving at a decision or insight.

uma. Novas ondas de leituras aconteceram, bem como a troca das lentes adotadas para que o contorno da metassíntese pudesse ser traçado.

Para compreender o que representa a metassíntese na pesquisa qualitativa, destaca-se que a

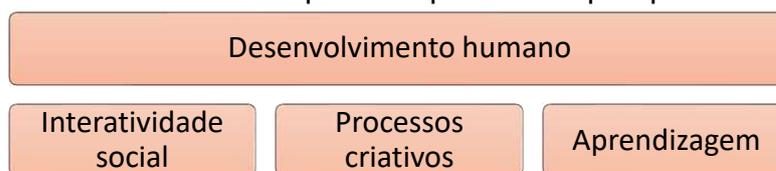
Metassíntese é comparável à meta-análise, no sentido de que também é uma técnica de pesquisa sistemática. Pesquisadores conduzem metassíntese para contribuir com o conhecimento reunindo os riscos e descobertas detalhadas de estudos de pesquisa qualitativa e assim, para oferecer uma nova interpretação de uma questão de pesquisa⁵⁹ (COOKE; SMITH; BOOTH, 2012, p. 1435).

Parte-se então de uma perspectiva abrangente que explora essa visão de mundo contemporânea nascida na observação dos processos biológicos inerentes aos seres vivos, denominada Cognição 4E. As categorias fornecem pontes conceituais úteis à argumentação de que o fio condutor dessa narrativa se refere ao conceito amplo de “desenvolvimento humano”. Entendido de forma holística, o desenvolvimento humano pode ser observado a partir da filogenética evolucionária do agente musical ou da sua ontogenética, no âmbito do desenvolvimento infantil, proposto por Jean Piaget (1973). Pode ser considerado também a partir das necessidades básicas do ser humano em busca da sua autorrealização, postulado por Abraham Harold Maslow (1968, 1979, 1971), e ainda como um processo de individuação, descrito por Carl Jung (2000). Todas essas abordagens convergem, ao nosso ver, à visão de mundo abrangente da Teoria da Autopoiese, sustentada por Maturana e Varela.

Portanto, em música é plausível afirmar que o conceito de desenvolvimento humano corresponde à questão de pesquisa “*como se aplica no campo da música o constructo Cognição 4E?*”, que orienta esta revisão. Os achados demonstram que os pesquisadores têm focado a interatividade social, os processos criativos e a aprendizagem como os temas centrais que tornam possível compreender o fenômeno da Cognição 4E no campo da música (Quadro 3).

⁵⁹ Metasynthesis is comparable to meta-analysis in that it is also a systematic research technique. Researchers conduct metasynthesis to contribute to knowledge by bringing together the rich and detailed findings of qualitative research studies and thus to offer a new interpretation of a research question.

Quadro 3 – Resposta à questão de pesquisa.



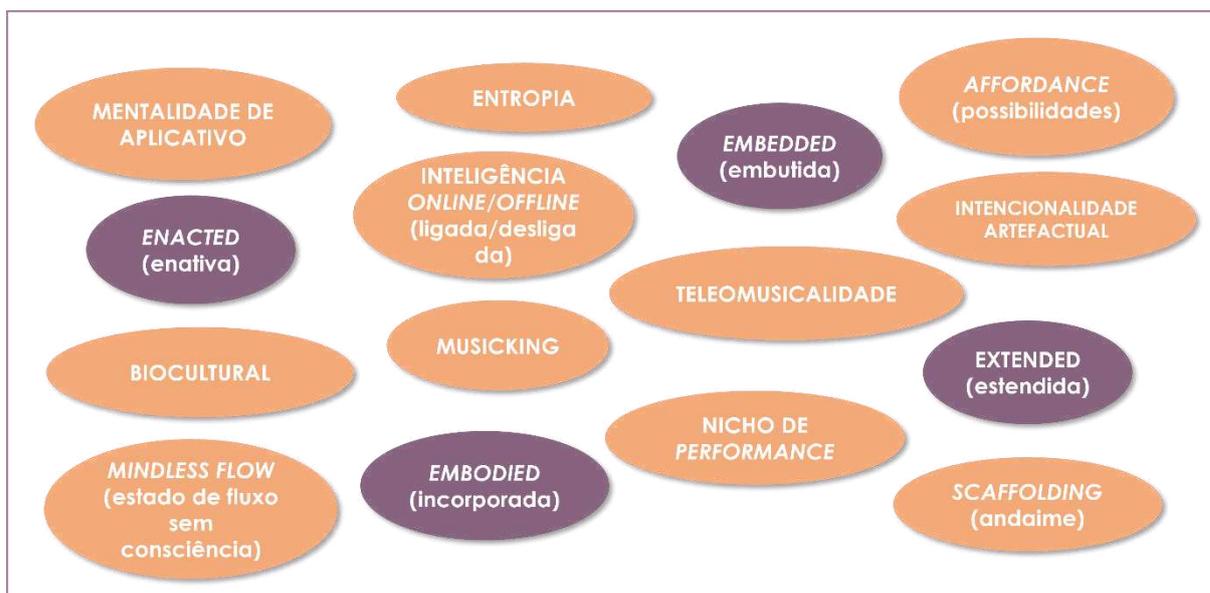
Fonte: Construção da autora.

Retoma-se então a noção de unidade operacional, descrita na primeira seção deste trabalho. Essa premissa consiste no aporte para a compreensão do paradigma da Cognição 4E aplicado à música. A unidade operacional é formada pela percepção, pelo operar do sistema nervoso, pela organização do ser vivo e pelo conhecimento autoconsciente, criando um todo conceitual e operacional indissolúvel.

Este é o fundamento teórico que coloca o agente acoplado ao seu ambiente musical. Nesse contexto musical, ele não apenas se relaciona com os artefatos e com as pessoas, mas é um organismo vivo que se desenvolve em um nicho de performance, de composição, de improvisação, e se autocria nele. Portanto, o paradoxo de ser um organismo autônomo e ao mesmo tempo interagir em um ambiente consiste na perspectiva 4E deste agente-músico. Mais do que isso, o indivíduo se desenvolve como ser vivo e todas as suas faculdades cognitivo-musicais estão em processo. As perturbações ao seu sistema ocorrem na forma de participação coletiva, de interação com o professor, de apresentações em público. É importante que o nicho de performance se torne um ambiente cada vez mais propício para a manutenção da organização desse ser vivo musical, ou seja, da manutenção da vida. Diante disso, o agente musical - músico, professor, aluno, ouvinte de música - pode construir uma prática voltada para essa perspectiva ampla e conhecer o lugar da música nesse cenário contemporâneo proposto pela estrutura da Cognição 4E.

A grande quantidade de conceitos reunidos no *corpus* documental dos 15 artigos que constituem essa revisão chama a atenção. Fica clara, ao se estabelecer um novo paradigma científico, a necessidade de serem adotadas definições que expressem adequadamente os fenômenos observados. Algumas destas definições são novas, outras emprestadas de diferentes áreas. Muitos desses conceitos não possuem ainda tradução para o português, dado o ineditismo do paradigma 4E na área da música em território nacional.

Figura 6 – Mapa de conceitos da Cognição 4E e música.



Fonte: Construção da autora.

Como “a metassíntese precisa sustentar os conceitos de cada estudo, ou seja, o novo conceito precisa ser capaz de incluir os conceitos contidos nos estudos pesquisados” (MATHEUS, 2009, p. 5), optou-se por organizar um mapa (figura 6). Desta forma, é possível visualizar, estabelecer conexões e ampliar as relações entre tais conceitos.

Reitera-se que o desenvolvimento humano, presente no bojo das categorias interatividade social, processos criativos e aprendizagem, perpassa os conceitos apontados no mapa conceitual. Utiliza-se aqui a ideia de entropia para introduzir esse exercício conceitual, uma vez que o caos aparente possui por trás de si uma ordem de múltiplas opções. Como dito anteriormente, a entropia é aqui entendida como uma medida da ordem e da desordem dentro de um sistema ou a experiência do momento que antecede a ordem.

Por exemplo, se conectarmos de forma aleatória qualquer um dos conceitos a algum dos 4Es, obtém-se combinações criativas. Para os fins desta metassíntese, propõe-se apenas quatro exemplos de cenários diferentes a partir dessas combinações, embora o número de possibilidades combinatórias, dada a alta entropia, seja gigantesco. Note-se que os 4Es estão presentes, mas para realizar o exercício conceitual, uma das quatro dimensões cognitivas irá predominar.

1.Enacted + intencionalidade artefactual + *mindless flow*: Nesse cenário, obtemos a visão de que corpos musicais, mentes musicais e ambientes musicais são

coconstruídos por sua dinâmica circular e autossustentável + intencionalidade ocorre de baixo para cima, portanto, a partir de uma dimensão comportamental inerentemente social e compartilhada, que utiliza os artefatos em uma ação conjunta, formando andaimes + o desempenho inicial mais intelectualizado que dá lugar a uma maneira mais intuitiva e não racional de ação habilidosa.

2. *Embodied* + mentalidade de aplicativo + *musicking*: O corpo-em-ação em sua interação dinâmica com o meio ambiente que se torna a principal unidade explicativa da experiência musical + uma maneira algorítmica de pensar na qual qualquer pergunta ou desejo que alguém tenha deve ser satisfeito imediatamente e definitivamente + música como verbo, ativa e inter-relacional.

3. *Extended* + nicho de performance + *affordance*: Os processos cognitivos não estão (todos) na cabeça e a mente pode se estender além dos limites do crânio/pele para entrar no corpo e no ambiente + o ambiente abre e exclui certas possibilidades para um organismo (músico) em seu nicho ambiental e os organismos podem moldar seu ambiente em vários níveis e escalas de tempo + possibilidades de ação que nos são fornecidas pelo ambiente.

4. *Embedded* + biocultural + teleomusicalidade: A ecologia cultural e material em torno dos seres musicais é enfatizada e dá origem a uma série de entendimentos de recursos musicais + a origem da música não é compreendida dentro de uma estrutura adaptacionista estrita. Em vez disso, é explicada como um fenômeno emergente envolvendo ciclos de interatividade (incorporada) com o ambiente social e material + uma estrutura conceitual para o desenvolvimento musical inicial que leva o bebê às ações musicais exploratórias dirigidas a um objetivo, buscando o som na sua interação com o ambiente.

O breve exercício proposto acima é uma oportunidade de experimentar as lentes usadas pelos pesquisadores nos estudos selecionados nesta revisão. São formas de expansão de perspectivas quanto ao desenvolvimento humano na música, com a música, através da música. O devir ou o vir-a-ser observado por Maturana e Varela (1995) é aqui amplamente explorado, e o agente musical atua na música – e a música atua nele – de forma incorporada, estendida, enativa e embutida.

2.4.8 Conclusão da revisão integrativa

Neste trabalho de revisão integrativa da literatura buscou-se conhecer os estudos que investigam a Cognição 4E no campo da música. Observou-se nos artigos selecionados a presença de diferentes domínios do conhecimento que permeiam o discurso na abordagem da Cognição 4E relacionada ao campo da música: a Filosofia, a Psicologia, a Neurociência e a Tecnologia da Informação.

A maior contribuição deste trabalho surgiu na metassíntese, trazendo o resultado das pesquisas voltadas ao desenvolvimento humano. Isso significa que os pesquisadores que têm investigado a música dentro da abordagem da Cognição 4E estão concentrados no vir-a-ser do agente musical. As três dimensões musicais desse processo de autoconstrução, (1) a interatividade social, (2) os processos criativos e a (3) aprendizagem demonstram os campos de atuação de quem já está aberto a esse olhar inovador na área da música. Nesse sentido, pode-se questionar, repensar, redesenhar alguns modelos de ensino, de estudo, de composição, de performance, enfim, expandir, ampliar, incluir, renovar.

A mudança de paradigma postulada por esta abordagem pós-funcionalista implica em uma superação da ótica positivista, pois lida com um universo que inclui o imaginário e a subjetividade. O intenso desenvolvimento das neurociências e da ciência cognitiva, revela na visão atual “um cérebro que mais se assemelha a um ecossistema do que uma máquina” (MUSZKAT, 2005, p. 27). Desta forma, constatou-se que o constructo Cognição 4E responde amplamente às demandas de investigação contemporâneas, diante do avanço tecnológico na aprendizagem musical.

Para o leitor que possa ter sentido falta da inclusão de importantes trabalhos publicados referentes à abordagem enativista, reitera-se que o foco desta revisão integrativa persiste exclusivamente em identificar os artigos resultantes da busca do termo “4E” e “música”, o que só trouxe resultados em buscas no idioma inglês. Ainda assim, os achados mostram um campo vasto e profícuo para futuras pesquisas na área da música, sobretudo no Brasil, que ainda não explorou o tema da Cognição 4E em publicações anteriores a esta.

Este trabalho pretendeu introduzir na área da música no Brasil um tema que já vem sendo explorado em periódicos estrangeiros. A tarefa desafiadora de sintetizar um material de tamanha amplitude e de diferentes (e com frequência, divergentes) visões entre os pesquisadores de múltiplos campos consistiu na maior dificuldade

enfrentada na elaboração desta revisão. O nosso intuito foi oferecer uma sólida base teórica inicial focada na Teoria da Autopoiese para garantir que o leitor adentrasse com facilidade na argumentação dos artigos selecionados. Assumimos que tal direcionamento pode ter tornado o texto por vezes tautológico, o que ainda nos mantém satisfeitos por não tratarmos de um tema tão importante sem demonstrar o vigor da visão de mundo que possibilitou sua criação.

Cabe ressaltar que esta revisão compreende todos os artigos publicados até 2020, o que abre caminho para novas pesquisas com trabalhos realizados a partir de 2021. Pesquisas futuras na visão autopoética em uma abordagem transdisciplinar poderão realizar estudos empíricos para trazer à prática musical algo que está ainda bastante concentrado no campo teórico.

Uma abordagem prática da Cognição 4E na área da música consiste em mergulhar nesse abundante universo conceitual, trazendo para o cotidiano do fazer musical a noção de nicho de performance, da mentalidade de aplicativo, dos *affordances* e *scaffoldings*, do entendimento da intencionalidade artefactual, da inteligência *online* e *offline*. Entender e experienciar que a tecnogênese traz definitivamente o pensamento algorítmico e a necessidade de lidar com artefatos digitais, aplicativos, softwares e equipamentos, nas práticas musicais.

Por fim, sugere-se compreender e aceitar que no novo paradigma há competição no sentido de estimulação e não de invalidação, em busca da cooperação. Aqui o professor de música sabe se autoconstruir e atua como a “perturbação” para modificar a estrutura do aluno, podendo ele mesmo se desenvolver nessa experiência de acoplamento professor-aluno-ambiente. A ideia não é competir para saber “quem toca melhor”, mas quem mais se aprofunda em si mesmo e sabe validar o outro. Não mais a metáfora do cérebro como um computador, mas do *self* que se constrói enquanto produz a si mesmo e atua no ambiente da música, em seu nicho de performance. É o instrumentista que busca conhecer seus limites e integrar suas partes mais fracas, estando em constante auto-observação, em atenção plena. Assim, o foco está no processo mais do que no resultado, o que pode sempre poderá ser objeto de futuras investigações.

3 AUTOETNOGRAFIA

3.1 O MÉTODO AUTOETNOGRÁFICO

Há concordância entre autores de que a autoetnografia consiste em uma pesquisa que descreve a experiência pessoal do pesquisador para entender melhor um fenômeno ou características de um contexto cultural. Ellis, Adams e Bochner (2011) descrevem a autoetnografia como “uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e sistematicamente analisar a experiência pessoal para entender a experiência cultural” (ELLIS, ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 1). Para Chang (2007), “a autoetnografia é uma investigação etnográfica que utiliza os materiais autobiográficos do pesquisador como dados primários” (CHANG, 2007, p. 1). No entanto, a autoetnografia difere da autobiografia por enfatizar a análise cultural e a interpretação dos comportamentos, pensamentos e experiências do pesquisador em relação a outros na sociedade e “deve ser etnográfica em sua orientação metodológica, cultural em sua orientação interpretativa e autobiográfica em sua orientação de conteúdo” (idem).

Nesse sentido, o autoetnógrafo emprega suas experiências pessoais para “ilustrar facetas da experiência cultural e, ao fazê-lo, tornar características de uma cultura familiares para *insiders* e *outsiders*” (ELLIS, ADAMS ; BOCHNER, 2011, p. 4). Entre as estratégias de trabalho autoetnográficas básicas estão a memória pessoal, relatos de auto-observação e autorreflexão, além da análise de artefatos pré-existentes (LÓPEZ-CANO, 2014).

Conforme descrito na problemática exposta na Introdução deste trabalho, parte-se do contexto cultural de uma cidade do interior de Santa Catarina e a seguir, da capital do estado. O meio descrito é o ambiente musical presente em minha família nas três gerações precedentes, bem como minhas relações com as escolas de música, professores e colegas, desde a infância. A trajetória musical culmina com o momento atual, em que realizo a pesquisa para a tese. Destaco como um fator inerente ao contexto cultural estudado a ideia predominante conservatorial de aulas de piano voltadas para os alunos bem-dotados, enquanto aqueles com certas dificuldades ficam à margem. Some-se a isso a constatação de que, apesar de vir de uma família de músicos, fui a única mulher a estudar música, chegando a trabalhar como professora de piano.

A ideia de atuar como músico-pesquisador tem sido valorizada no meio acadêmico de pesquisa no campo da música em diversas áreas, como aponta Benetti (2017): análise musical (BYO, 2014); preparação técnico-mecânica para a execução (MACRITCHIE, 2011; THEORO, 2011); estratégias de estudo (BENETTI, 2013, 2017; GERLING, 2014); reflexividade e criatividade na interpretação (BAYLEY; ELVERDAM, 2013; HILL, 2014); performance historicamente informada (SCHUBERT; FABIAN, 2006; MARINHO, 2007); gestos e movimentos físicos (MCALEB, 2011; PÓVOAS, 2011); processo de memorização (LISBOA, 2011; HARPER et al., 2011); e colaboração entre compositor-intérprete (TORNQUIST, 2009; MARINHO; CARVALHO, 2012. DOMENICI, 2013). Destaco minha própria pesquisa de mestrado (BEZERRA, 2016), que consistiu em uma investigação da qual eu participei como sujeito da pesquisa, apesar de ainda não ter assumido a designação “autoetnografia”.

Interessa compreender de que forma eu, como instrumentista, construo a mim mesma enquanto construo minha prática, sendo produtora e produto a um só tempo. A autoetnografia vem descrever o processo definido no aforismo *conhecer é fazer e fazer é conhecer*, ou seja, na ação de conhecer o meu mundo musical eu produzo a mim mesma e sou produzida nele. E, ao interagir com este mundo eu o altero e sou alterada por ele, noção central na Teoria da Autopoiese, de Maturana e Varela (1995), referendada neste trabalho.

Mais especificamente, a meta é descrever o meu processo pessoal na reconstrução de uma prática ao piano a partir abordagem artístico-pedagógica da pianista e professora Linda Bustani e fundamentada no referencial teórico da Cognição 4E. Conhecer, entender, aprofundar os aspectos psíquicos, técnicos, artísticos, são objetivos desse trabalho autoetnográfico. Trata-se de uma jornada que visa conhecer “por dentro” o meu processo de autoconstrução como sujeito da pesquisa. A proposta é explorar as dimensões ocultas que estão presentes no meu imaginário e no meu psiquismo relacionado ao piano, por meio da autoetnografia. O trabalho descreve a experiência de ressignificação de minha prática como pianista, orientada por Linda Bustani. Nessa interação dialógica, participo como sujeito-pesquisador, buscando a explicitação do conhecimento tácito musical nos encontros virtuais e presenciais com a professora.

Além da relação do pesquisador com o contexto cultural, um outro tópico marcante da pesquisa autoetnográfica é o uso de epifanias, momentos vividos que trazem revelações profundas e nos fazem entender algo que parecia antes

Misterioso, sombrio ou ignoto; em que uma ideia artística ou intelectual finalmente aparece iluminando-nos e ao caminho que devemos seguir. A partir desse momento, ideias, pensamentos, sentimentos, preocupações, desejos e ilusões fragmentados fazem sentido construir um quadro de total coerência. Nós sentimos que nossa vida mudou (LÓPEZ-CANO, 2014, p. 141).

Tais experiências podem destacar e preencher lacunas a partir das novas perspectivas que o fenômeno apresenta dentro de uma autobiografia (ELLIS, ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 3). As epifanias ocorreram de forma abundante e regular durante esta pesquisa, sendo muitas delas relatadas na íntegra em registros no diário reflexivo.

Por fim, destaco a característica terapêutica de realizar uma autoetnografia, que foi por mim percebida apenas depois que comecei a escrever o presente trabalho. Ellis *et al.* (2011) propõem que escrever histórias pessoais pode ser terapêutico para participantes e leitores e que, como testemunhas, “os autoetnógrafos não apenas trabalham com validar o significado de sua dor, mas também [com] permitir que participantes e leitores [se] sintam validados e/ou mais aptos a lidar ou querer mudar suas circunstâncias” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 6). Esse sentido terapêutico tem sido constante em minha investigação.

3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados obtidos nessa investigação emergiram da produção dos seguintes materiais:

- a) Notas no diário reflexivo (250 páginas);
- b) Registro diário da rotina de estudo no piano;
- c) Aulas semanais e entrevistas online gravadas pela plataforma Zoom (160 horas);
- d) Gravações em áudio e vídeo de trechos e de peças completas do repertório.
- e) Gravações em áudio via Whatsapp com Linda Bustani;
- f) Registro em vídeo e áudio de aulas presenciais;
- g) Registro em foto e vídeo de Linda Bustani preparando um concerto e estudando piano;
- h) Registro em foto e vídeo de concertos de Linda Bustani.

Descreverei minha experiência nos dois eixos previstos na Introdução deste trabalho:

1. Explicitação do conhecimento de Linda Bustani: descrição do processo de conversão do conhecimento por meio da espiral do conhecimento, de Nonaka e Takeuchi (2008).

2. Autopoiese ou o processo de individuação/autoconstrução da pianista-pesquisadora: aspectos psicológicos transpessoais.

3.2.1 Contexto histórico ou o lugar da música na minha genealogia

Conforme sustentei ao longo dessa argumentação, a pesquisa científica sobre a formação do pianista erudito está embasada, sobretudo, na aquisição do conhecimento de habilidades técnicas de desempenho no instrumento e no domínio do conhecimento artístico-musical composto para esse instrumento. Apesar do avanço das últimas décadas, a ideia do pianista gênio perpetua-se no âmbito do ensino-aprendizagem instrumental. Diante dessa perspectiva, o pianismo tradicional tem enfatizado a figura do pianista *performer*, considerando a construção da persona musical em detrimento de outros fatores inerentes ao desenvolvimento humano, tais como aspectos inconscientes e de ordem espiritual. Além disso, os fatores ambientais são determinantes para compreender como se dá a construção do conhecimento pianístico de um artista. Por exemplo, o fato de o artista ser do sexo masculino ou feminino pode interferir de forma notável nas possibilidades presentes no universo deste (a) pianista. Portanto, parte-se da descrição do meu contexto cultural de origem.

Na introdução do *Handbook of autoethnography* (2016) os autores Stacy H. Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis advertem que a autoetnografia surgiu para explicar a experiência pessoal do pesquisador e sua compreensão da vida cultural em que está inserido. Portanto, a autoetnografia “não pretende produzir pesquisas melhores ou mais confiáveis, generalizáveis e/ou válidas do que outros métodos, mas, em vez disso, fornece outra abordagem para estudar a experiência cultural” (JONES, ADAMS ; ELLIS, 2016, p. 34). Por esse motivo, apresento o ambiente cultural e o lugar da música na minha genealogia, desde a geração do meu bisavô Theobaldino Bezerra. Na foto abaixo, a única filha mulher segura sua boneca e o guarda-sol (Fig. 7).

Figura 7 – Foto da família Bezerra. A menina (Ernestina) com a boneca e meu avô Evaldo Bezerra entre os dois irmãos homens. O pai (meu bisavô Theobaldino) com a gaita-ponto.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Foto: Meu avô Evaldo ao centro com o acordeon, entre os dois irmãos.



Fonte: Acervo da autora.

Na geração seguinte, o meu avô e seus irmãos com seus instrumentos usados para tocar nos bailes locais (Fig. 8). A filha mulher não aparece na formação instrumental, reservada aos filhos homens.

Seguindo a tradição da família, meu pai Evaldo Bezerra Filho aprendeu a tocar acordeon e violão informalmente e descobriu-se um profícuo compositor de canções com letra e música. Apesar de exercer a profissão de contador, fazia música como

amador (da mesma forma que seus ancestrais: pai, avô e tios) e chegou a vencer um concurso regional de música⁶⁰ em Lages, minha cidade natal (Fig. 9).

Figura 9 – Foto: Meu pai, Evaldo Bezerra Filho, vencedor do FESINC (Festival Estudantil da Interpretação e Composição da Canção, em Lages – Santa Catarina, 1977) em que foi laureado com o 1º e 2º lugares com duas composições, respectivamente.

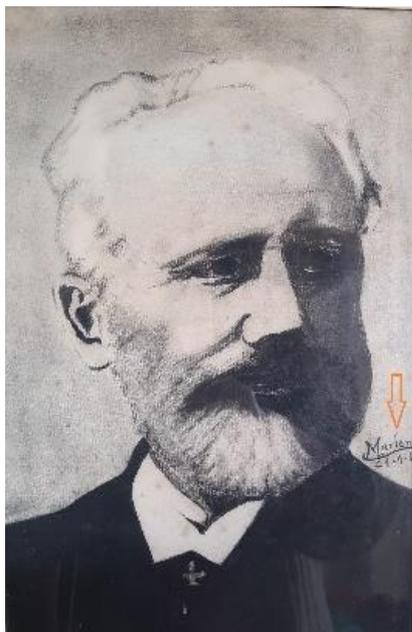


Fonte: Acervo da autora.

Dos três filhos de meus pais, sou a única mulher. Dos meus dois irmãos, somente o mais jovem, Jorge Aurélio, interessou-se pela música e estudou piano (sendo eu sua primeira professora, ainda pré-adolescente). Seguindo a ordem genealógica, Jorge participou e venceu um concurso de piano em Florianópolis aos 18 anos, ocasião em que já era aluno destacado de uma escola de música da capital. Vejamos o lugar da mulher artista em minha família nuclear. Minha mãe era artista plástica de talento. Porém, não avançou nos estudos e encaminhou-se para algo que fosse mais rentável economicamente, passando a se dedicar, além das telas a óleo e gravuras em giz pastel, à pintura *bauernmalerei*. De forma muito sutil, porém intuitiva e simbólica, destaco os quadros de dois compositores abaixo, feitos em lápis *crayon* por minha mãe quando estava comigo em seu ventre, a um mês do meu nascimento (Fig. 10 e 11).

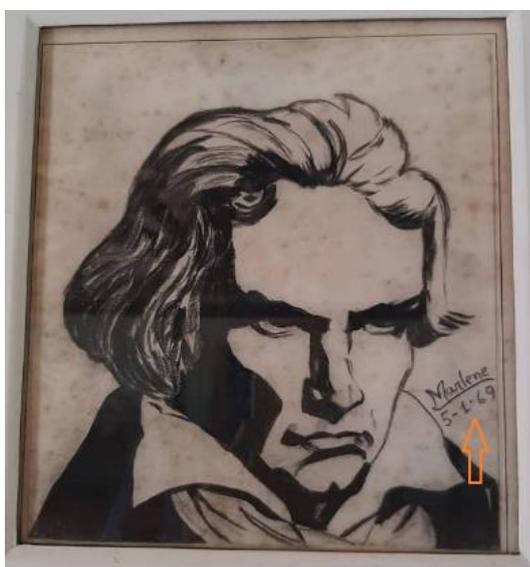
⁶⁰ FESINC - Festival Estudantil da Interpretação e Composição da Canção, em Lages – Santa Catarina, 1977.

Figura 10 – Tchaikovsky. Reprodução em lápis crayon, por Marlene Bezerra.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 –Beethoven. Reprodução em lápis crayon, por Marlene Bezerra.



Fonte: Acervo da autora.

Abaixo, a única foto de minha infância em que apareço tocando piano, aos 10 anos de idade, no dia de minha primeira comunhão. Segundo relato de meu pai, não era muito fácil conseguir que eu tocasse e tirasse fotos em público (Fig.).

Figura 12 – Foto do dia da minha primeira comunhão, em 1979.



Fonte: Acervo da autora.

O piano nunca foi minha primeira opção profissional, apesar de eu ministrar aulas particulares desde os 16 anos, o que sempre foi uma atividade muito natural para mim. Somente durante a faculdade de música percebi que o meu desejo de aprender era tão grande quanto o meu amor pela música de concerto. Desde o início essa busca se confundiu com a própria jornada de vida e contou com rompimentos, abandonos, recomeços. Passei por lugares, escolas, empreendimentos, profissões diferentes. Eu me tornei uma buscadora, até alcançar uma visão transpessoal do piano e de mim mesma. Mas, por alguma razão, antes de chegar à universidade, nunca cogitei exercer uma profissão ligada à música, tanto como professora quanto como instrumentista. Seria por uma herança cultural? Por que na minha família somente os homens faziam música? Seria por considerar que música não é profissão, mas algo secundário e que serve apenas para entretenimento?

Essa curiosidade e o desejo de aprender e de conhecer os meandros da prática instrumental, os processos criativos e o repertório quase infinito da música para piano de concerto, despertou meu interesse em conhecer áreas correlatas. Por esse motivo, a Psicologia e a Psicopedagogia sempre estiveram presentes em minhas investigações. Explorar as formas de aprender o piano em seus desdobramentos tem sido minha grande motivação, pois enquanto eu tentava resolver e sanar minhas dificuldades pessoais com o instrumento, procurava encontrar meios para que os alunos pudessem também superar suas limitações ao tocar.

3.2.2 A mulher e o piano na realidade brasileira

Em uma perspectiva cultural da realidade brasileira, é importante destacar que o fato de eu pertencer do sexo feminino faz grande diferença nessa análise. A tradição do piano no Brasil é uma herança do antigo modelo europeu, que cultuava o uso doméstico do instrumento como um indicativo do status das famílias mais abastadas. Segundo a mentalidade da época, uma moça de família provavelmente também saberia tocar piano, bordar, cozinhar, costurar e falar francês. No ideal da classe média emergente, esta seria a educação adequada às moças com o objetivo de encontrar um bom partido para se casar (SILVA, 2019).

Desta forma, com a chegada dos primeiros pianos no século XIX, a música praticada nos lares das famílias de classe social mais elevada movimentava um próspero mercado de venda de partituras, de instrumentos musicais e de ensino do instrumento. Nesse período, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, havia um ambiente favorável à circulação de mulheres musicistas, profissionais e amadoras (PAULA, 2019, p. 65)

Às mulheres consideradas de boa família restava o papel de aprender e ensinar o piano para um uso limitado às atividades de entretenimento. Sua atuação profissional acontecia no “ambiente doméstico das casas-grandes (com as aulas particulares) aos salões aristocráticos (nos saraus e nos bailes), nos concertos em teatros e clubes e em espaços sociais mais restritos, como os colégios” (PAULA, 2019, p. 65).

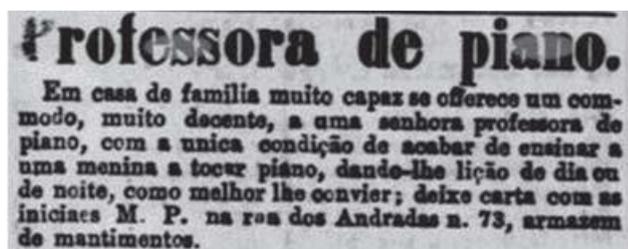
Paula (2019) destaca que a atuação profissional feminina no magistério e na música constituiu um avanço em seus modos de vida, sendo que

Esse tipo de atividade feminina indica ainda um expediente comum entre as mulheres que, de alguma maneira, precisavam garantir seu sustento, por uma necessidade imposta por sua origem social, ou pela condição de imigração ou por uma fatalidade qualquer – endividamento familiar, falência ou perda de um parente – que as teria feito perder seus bens originais. (PAULA, 2019, p. 65).

No cenário docente das professoras de piano, distinguiam-se então aquelas de menor poder aquisitivo, que atuavam como anônimas, apresentando-se como “senhora”, “viúva”, “professora de piano” ou “mestra idosa” (PAULA, 2019, p. 76). Percebe-se que a professora de piano era uma espécie de governanta que acumulava

uma série de competências, dentre elas, ensinar o piano. Em muitos casos, o ofício não era remunerado, conforme mostra o anúncio abaixo (Fig. 13).

Figura 13 – Jornal do Commercio (RJ), 1870, edição 00019.



Fonte: PAIXÃO; PAULA, 2021, p. 207.

Algumas professoras de piano estavam ligadas a pianistas renomados em sua época e apresentavam uma formação canônica, herdada de mestres tais como Achille Arnaud, Sigismond Thalberg, Gennaro Arnaud, Henrique Herz e Louis Moreau Gottschalk, Arthur Napoleão, Archangelo Fiorito, Isidoro Bevilacqua. Destacam-se ainda as educadoras estrangeiras

Que atuavam de modo informal nas casas de famílias bem estabelecidas ou em suas próprias residências. Elas chegaram a locais em que as escolas oficiais ou particulares, laicas ou leigas, não tiveram condições de se estabelecer e atendiam, sobretudo, as meninas das camadas média e alta da zona rural, que tinham limitadas oportunidades educacionais nos raros internatos existentes no País ou na Europa (PAULA, 2019, p. 76).

Em que pese a nobreza e grande conquista da posição feminina no mercado como professora de piano, o ensino das escolas tradicionais obedeceu ao regime praticado nos conservatórios europeus. Desse contexto resultou um pianismo conservatorial, praticado nas escolas de nível técnico que predominaram no Brasil ao longo do século XX. Na realidade do estado de Santa Catarina, a influência dos grandes mestres, que lecionavam no conceituados conservatórios das cidades grandes, passava bem longe das restritas iniciativas em terras catarinenses.

Em Florianópolis, tal cenário começou a se modificar em meados dos anos 1985, com a fundação da Escola de Música da UDESC, um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Música. Os professores da instituição, homens e mulheres, tinham sua formação aperfeiçoada em outros centros, como o Instituto de Artes da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o que trouxe um novo nível de expertise para o piano catarinense. Além disso, a UDESC recebia inúmero pianistas e professores de outras instituições para a realização recitais e *masterclasses*,

tornando-se uma referência e um celeiro para os novos artistas da região, promovendo o enriquecimento do ambiente musical da capital catarinense.

Até então, a minha única referência era a coleção de discos de vinil que meus pais escutavam com frequência (donde veio a vontade de minha mãe de desenhar Tchaikovsky e Beethoven). Eu queria tocar aquilo que ouvia nos discos e não tinha interesse pelas aulas tradicionais. A música para mim estava mais conectada a algo inatingível que eu sonhava em um dia talvez conseguir fazer igual. Em 1994, após um longo período de seis anos de abandono do piano, dos 18 aos 24 anos, retomei o estudo do instrumento e ingressei na primeira turma do Bacharelado em Piano da UDESC. Convém destacar o motivo que levou a esse afastamento do piano, que relato em forma de um depoimento:

Quando completei quatro anos de idade, minha família mudou-se para um apartamento, na cidade de Lages, O antigo dono possuía um piano de armário de marca M. Schwartzman e não encontrou meio de levá-lo na mudança. Este piano ficou por dez anos com a minha família. Dois anos depois, comecei a frequentar aulas de piano com uma professora particular. Segundo relato de minha mãe, e chorava sentada no banco em frente ao piano, talvez porque a professora segurava o meu pulso com a caneta para mantê-lo alto, ou talvez por algum outro motivo desconhecido que permanece oculto na sombra do meu inconsciente. Nos anos seguintes, passei a estudar com outra professora particular (desta eu lembro e sei que não chorava) e em seguida, com a Irmã Albina, no meu colégio. Seguiu uma infância feliz, repleta de recitais no colégio, nos quais eu me destacava e adorava. Na adolescência, já residindo em Florianópolis, ingressei no Conservatório, mas fui perdendo o interesse nas aulas. Passei para outra escola particular, mas não conseguia gostar daquele estilo de aula de piano. Até que algo totalmente novo aconteceu, quando fui a Curitiba participar de Oficina de Verão. No auge dos meus 18 anos tive a minha primeira epifania musical e descobri que existia vida “fora da caverna”. Assisti a concertos e aulas como jamais havia presenciado. Descobri um universo completamente novo, assisti a performance de grandes artistas, como o violinista Paulo Bosisio e o pianista Homero Magalhães. Conheci obras como o sexteto de cordas de Brahms, e a estupenda sonata para piano e violino em ré menor, de Brahms. E o meu amor à primeira vista por esse compositor, Johannes Brahms, me fez decidir que dali em diante eu faria esse tipo de música. Havia finalmente me encontrado. Comprei uma boa edição dos intermezzos de Brahms para piano, opus 118 e estudei o nº 4. Quando

voltei a Florianópolis, toquei o intermezzo 4 para a minha professora que me autorizou a tocar para um ilustre pianista que vinha mensalmente a Florianópolis ensinar um seleto grupo de alunos mais adiantados.

Na mesma proporção do meu entusiasmo foi o choque que levei com a reação do professor quando eu toquei. Estavam ele, a minha professora e sua filha, também professora. O professor, muito festejado e bajulado como um semideus em nossa provinciana capital, detestou minha performance e me fez cair das nuvens. Apaguei e minha memória as suas palavras, mas meus pais descreveram minha chegada em casa dizendo que eu não tinha talento e por esse motivo, não iria mais tocar piano. Tomei a decisão de desistir do piano e segui em minha faculdade de Jornalismo. Apesar de concluir o curso, nunca fui uma jornalista e seis anos depois daquele desenlace, retornei à música quando ingressei na primeira turma do curso de Bacharelado em Piano da UDESC.

Convém destacar o fato de eu romper com o ensino conservatorial de um pianismo que considerei pouco atraente, praticado por educadoras que eram musicalizadoras e ensinavam teoria e piano, ainda no estilo das antigas professoras de piano do século XIX e não com a intenção de buscar uma expertise de concerto. Ocorre que quando eu encontrei o pianismo que fez sentido para mim, em Curitiba, não possuía o substrato psicológico necessário para suportar o trauma gerado pela falta de acolhimento e pelo despreparo dos professores para com minha imaturidade musical. Somente muito tempo depois, já com 51 anos de idade, eu tive a maturidade necessária para enfrentar todo esse processo.

A etapa vivida dentro da universidade no curso de bacharelado em piano reproduziu alguns dos aspectos do ensino conservatorial, no que se refere à fragmentação. Minha constante insatisfação me levou a novos ciclos de abandono e retomada do piano, pois não encontrava a modalidade que me parecesse adequada, até encontrar Linda Bustani.

Retomando o tópico da mulher e o piano no Brasil, introduzo a história dessa pianista e de como ela passou a fazer parte da minha própria história. Linda Bustani é uma pianista brasileira e considerada uma das importantes pianistas sul-americanas de projeção internacional. Na condição de ser mulher e pianista brasileira, fez um caminho diferente daquele da maioria das moças dedicadas ao piano neste país.

3.3. EXPLICITANDO O CONHECIMENTO TÁCITO DE UMA PIANISTA

We can know more than we can tell (POLANYI, 1966, p. 4).

A escolha do objeto de estudo para esta pesquisa ocorreu de forma natural. Fui apresentada à professora Linda por colegas que faziam aula de piano com ela. Eu vinha acompanhando suas entrevistas, vídeos no Youtube e mais recentemente, o seu perfil no Instagram. Fui convidada a participar de encontros virtuais por conta do início da pandemia, em 2020. Um desses encontros era para comemorar o aniversário de Linda, que fazia 69 anos (Figura 14). Essa proximidade me encorajou a dizer que gostaria de ser sua aluna, um dia. Mal sabia eu o quanto Linda Bustani é seletiva ao aceitar seus alunos. Felizmente, ela me aceitou.

Figura 14 – Foto com alunos de Linda Bustani em seu aniversário de 69 anos. 27/06/2020, no auge da pandemia.



Fonte: Acervo da autora (via Paula Bianchi).

O conjunto do material resultante do convívio com Linda desde a nossa primeira aula, em 15/07/2020, corresponde à síntese de minha busca da vida inteira. As aulas ocorreram de maneira inteiramente online até o dia 28/01/2023, quando tive minha primeira aula presencial. Vale ressaltar que só foi possível realizar este trabalho por ter sido de forma *online*, uma vez que a professora Linda Bustani reside na cidade do Rio de Janeiro e eu na área rural da grande Florianópolis, o que inviabilizaria a regularidade semanal que esse tipo de acompanhamento exige.

3.3.1 O pianismo de Linda Bustani como fonte de conhecimento tácito: meu objeto de estudo

Nascida em Porto Velho (RO) em 1951, transferindo-se com a família para o Rio de Janeiro em 1956, Linda Bustani (Figura 15) iniciou seus estudos de piano aos cinco anos com Wanda Oliveira, em Niterói e aos oito anos foi aceita na classe do destacado pianista e pedagogo do piano, Arnaldo Estrella, no Rio de Janeiro.

Figura 15 – Foto: Linda Bustani em 2022.



Foto: Marina Andrade. Fonte: Acervo da autora.

Dona de uma sensibilidade incomum e talento, além de disciplina e perseverança sem limites, Linda venceu os Concursos Nacionais de Salvador e do Rio de Janeiro e foi premiada aos quinze anos de idade no Concurso Internacional Vianna da Mota, de Lisboa. O conhecimento acumulado em mais de sessenta anos de carreira faz de Linda Bustani uma das importantes pianistas sul-americanas de projeção internacional, e uma das principais pianistas de concerto em atividade no Brasil. Discípula de Arnaldo Estrella, no Rio de Janeiro, foi premiada aos quinze anos de idade no Concurso Internacional Vianna da Mota, de Lisboa – e havendo anteriormente vencido os Concursos Nacionais de Salvador e do Rio de Janeiro.

Figura 16 – Linda Bustani aos 17 anos, aluna do Conservatório de Moscou.



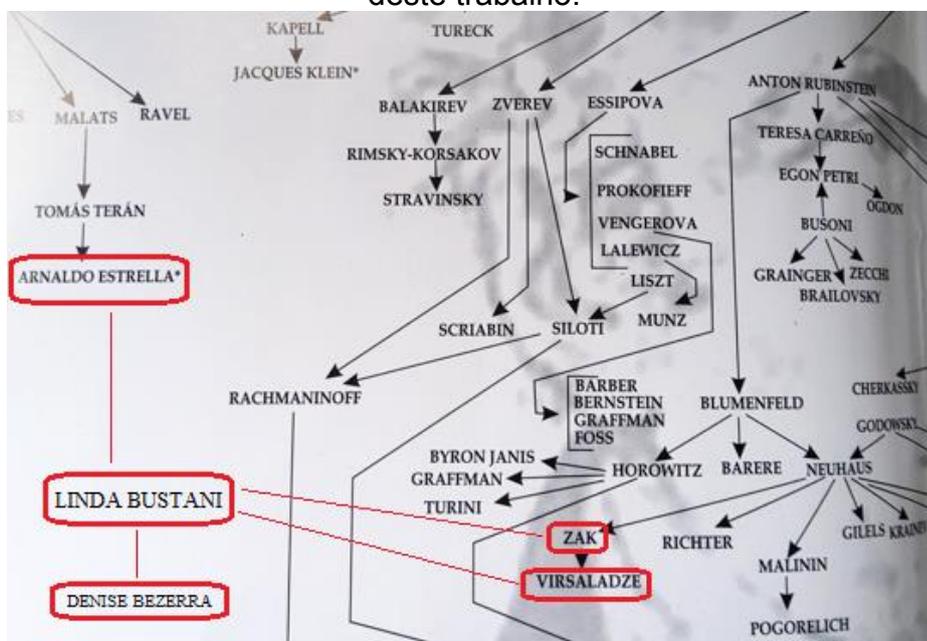
Fonte: Acervo da autora.

Aos 17 anos, foi convidada por Iakov Zak para trabalhar sob sua orientação no Conservatório Tchaikovsky, em Moscou, onde também foi aluna de Elisso Virsaladze (Fig. 16). Laureada nos Concursos Internacionais de Bratislava e Rio de Janeiro, Linda Bustani teve sua carreira internacional efetivamente lançada em decorrência de sua participação no Concurso Internacional de Leeds, na Inglaterra. Seguiram-se, então, concertos e recitais em diversos países: Portugal, Países Baixos (Concertgebouw de Amsterdam), Bélgica, República Tcheca (Tchecoslováquia), Rússia, Ucrânia e Geórgia (União Soviética), Escócia, Reino Unido, Japão, Hungria, EUA e na América Latina. Linda Bustani foi solista de orquestras como a New Philharmonia, Bornemouth Symphony, City of Birmingham Symphony, Royal Liverpool Philharmonic, BBC Welsh, BBC Scottish, Hallé e Sinfônica Bratislava, Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), Orquestra Petrobras Pró Música (OPPM) e Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp). Teve como regentes Simon Rattle, Charles Groves, William Tausky, Anatoli Fistoulari, Louis Frémaux, Okko Kamu, Gunther Herbig, John Neschling, Isaac Karabitshevsky, Eleazar de Carvalho, Roberto Duarte, Henrique Morelenbaum, Alceo Bocchino, Roberto Tibiriçá, Ligia Amadio, entre outros. Em 2003, Linda Bustani recebeu o Prêmio Carlos Gomes (SP) como a “melhor pianista do ano”.

Em 1978, Linda Bustani retornou ao Brasil e dois anos depois assumiu a orientação dos alunos de Arnaldo Estrella (1908-1980), recém falecido.

Em sua genealogia do piano, Linda conectou-se a um tronco de conhecimento pianístico canônico, em uma das mais importantes escolas de música do mundo, recebendo o legado da tradição russa de excelência no instrumento. Entre os graduados no Conservatório Tchaikovsky, em Moscou, estão Sergei Rachmaninoff, Alexander Scriabin, Nicolai Medtner, Aram Khachaturian, Mstislav Rostropovich, Alfred Schnittke e Vladimir Ashkenazy.

Figura 17 –Genealogia do piano de Linda Bustani até chegar na autora deste trabalho.



Fonte: LUCAS, 2010, contracapa.

A minha genealogia se conecta à de Linda em 2020, no meu segundo ano de doutorado, quando a professora me aceitou como aluna (Fig. 17). Começamos a construir uma relação mestre-discípulo e depois de uma longa e penosa busca, encontrei a unidade que vinha buscando em minha formação, inviável dentro da universidade pela fragmentação do ensino. No ensino superior o professor passa um ou mais semestres com o estudante, mas não é a mesma relação, pois o enquadre proporcionado na universidade leva a uma fragmentação em função da estrutura disciplinar. O conhecimento fica diluído em uma visão mais generalista que, em contrapartida, oferece uma formação ampla e complementar nas disciplinas de harmonia, análise, música de câmara, história da música. Formam-se vínculos que

ficam restritos ao currículo, aos semestres que começam e terminam, às avaliações e notas, aos compromissos com a agenda acadêmica (Fig. 18).

Figura 18 – Gráfico do contexto cultural em que estou inserida até o encontro com Linda Bustani.



Fonte: Construção da autora

Diante de um currículo dessa magnitude, o desafio em tornar explícito o conhecimento de Linda Bustani é imenso. Dito por Nonaka e Takeuchi, autores Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional, “converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito significa encontrar uma forma de expressar o inexpressável” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 45).

Trazendo a conversão do conhecimento de Linda Bustani para a ótica da Cognição 4E, pode-se inferir que a interação entre a professora-pianista e a aluna-pesquisadora e sujeito da pesquisa gerou uma “perturbação” em meu sistema. Essa perturbação provocou uma profunda modificação em minha estrutura como pianista, modificando minha relação com o meio, com a música e comigo mesma. Ao socializar, externalizar, combinar e internalizar o conhecimento de Linda Bustani, minha transformação foi-se evidenciando no meu corpo e no meu psiquismo. As quatro dimensões da Cognição 4E ocorreram de forma integrada, mantendo e desenvolvendo minha organização.

Esse processo de autoconstrução e de resignificação me possibilitou desenvolver o constructo do Pianismo 4E como um novo paradigma no âmbito da

prática pianística, ampliando a ideia vigente de um pianismo focado na persona. Obviamente, esse enfoque veio à luz em função das perturbações que me obrigaram a modificar minha estrutura, tanto no sentido da prática instrumental como na consolidação de um modelo de trabalho a ser transformado em um artefato futuramente. Desta forma, eu acabei por internalizar e ampliar esse conhecimento, concebendo e desenvolvendo o meu próprio conhecimento tácito.

Portanto, a conversão do conhecimento será demonstrada por meio da Espiral do Conhecimento, de Nonaka e Takeuchi (2008), por ser um modelo que cumpre eficazmente essa tarefa.

3.3.2 Conhecimento explícito e conhecimento tácito: definições

De acordo com Nonaka e Takeuchi, “o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são totalmente separados, mas entidades mutuamente complementares” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 59). Enquanto o conhecimento tácito é pessoal e difícil de formalizar, o conhecimento explícito é codificado e pode ser transmitido em uma linguagem formal e sistemática (Quadro 4).

Quadro 4 – Dois tipos de conhecimento.

Conhecimento tácito (subjeto)	Conhecimento explícito (objeto)
Conhecimento da experiência (corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento seqüencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Fonte: NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 58.

O conhecimento tácito inclui elementos cognitivos e técnicos que representam o saber fazer do indivíduo, profundamente enraizados na sua experiência. São suas habilidades adquiridas ao longo do tempo de ação em seu “aprender fazendo”, alcançando um nível de domínio completo de sua expertise.

O conhecimento explícito já está em um formato que pode ser compartilhado, codificado em manuais ou algum tipo de mídia propício à transmissão entre indivíduos de forma sistemática. A criação do conhecimento ocorre então na conversão do conhecimento tácito em explícito e vice-versa, em um processo contínuo.

A perspectiva dialética do conhecimento adotada por Nonaka e Takeuchi está alinhada com a abordagem transdisciplinar que orienta este trabalho. Desta forma, o

conhecimento explícito e o conhecimento tácito até funcionam como opostos, mas na sua síntese se transformam, transcendendo a realidade existente. A criação do conhecimento é então uma ação complexa, pois ocorre de forma dinâmica, em uma interação constante. No compartilhamento do conhecimento, surge a ideia de um movimento em espiral, expandindo-se horizontal e verticalmente (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 23). Conforme dito pelos autores,

Compartilhar o conhecimento tácito entre os indivíduos, através da comunicação, é um processo análogo que exige um tipo de “processamento simultâneo” das complexidades dos temas compartilhados pelos indivíduos. Por outro lado, o conhecimento explícito é sobre os eventos passados ou objetos “lá e então” e é orientado para uma teoria independente de conceito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 58).

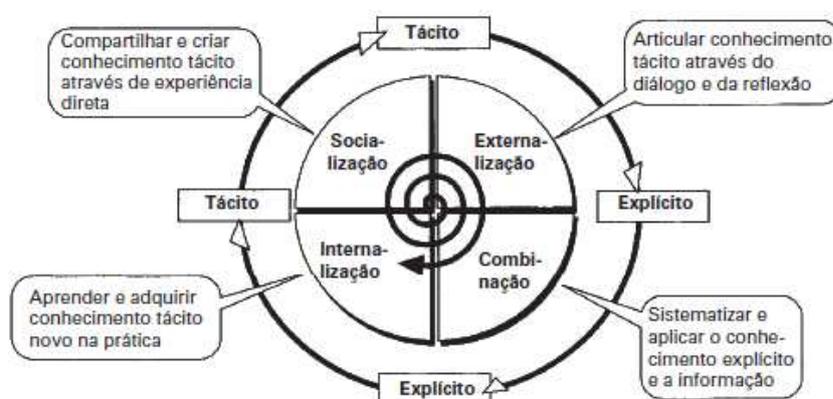
3.3.3 A espiral do conhecimento

O processo complexo e contínuo em forma de espiral de criação do conhecimento ocorre em quatro modos de conversão: (1) *socialização*: de tácito para tácito; (2) *externalização*: de tácito para explícito; (3) *combinação*: de explícito para explícito; e (4) *internalização*: de explícito para tácito. Esse modelo desenvolvido por Nonaka e Takeuchi ficou conhecido como SECI (Figura 31), e foi utilizado nas organizações para descrever como o conhecimento é amplificado ao passar pelos quatro modos de conversão:

1. Socialização: Compartilhar e criar conhecimento tácito na experiência direta;
2. Externalização: Articular conhecimento tácito através do diálogo e da reflexão;
3. Combinação: Sistematizar e aplicar o conhecimento explícito e a informação;
4. Internalização: Aprender e adquirir novo conhecimento tácito na prática (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 23).

Entenda-se que o modelo SECI ocorre em um movimento espiral e não em um círculo. Significa dizer que esse processo pode desencadear uma nova espiral que se expande em diversos níveis, podendo transcender os limites de um setor, de uma organização ou mesmo de toda uma área de conhecimento (Fig. 19). Em outras palavras, “a criação do conhecimento organizacional é um processo interminável em permanente atualização” (NONAKA E TAKEUCHI, 2008, p. 98).

Figura 19 – Processo SECI: os quatro modos de conversão do conhecimento.



Fonte: NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 24.

Trazendo o modelo da espiral para a criação do conhecimento musical, parte-se da construção de um campo de interação, onde são compartilhadas experiências e o conhecimento tácito entre os membros. Nesse modo de socialização, há uma interação entre professor e aluno, entre alunos e colegas, bem como com as instituições e redes sociais às quais todos estão ligados. Nesse campo, uma série de conexões se estabelecem em um reconhecimento mútuo e no compartilhamento de saberes. Em seguida, vem a externalização do conhecimento, que irá ocorrer por meio de metáforas e analogias, visando expressar certos conteúdos ocultos ou de difícil comunicação. Trata-se do regente da orquestra buscando expressar uma sonoridade mais “aveludada” em uma passagem lírica ou simulando um “ataque mortal” para expressar o toque *sforzato* (acentuado) de uma sinfonia. Na etapa seguinte, a combinação dos conhecimentos externalizados interatuam nessa nova rede de conhecimento. Os indivíduos, agora familiarizados com o novo conhecimento em confluência com as informações já existentes, podem elaborar e criar produtos.

Na música, a combinação fica clara no momento em que os artistas ou alunos processam o material compartilhado após a socialização e externalização do conhecimento musical. Por fim, criam suas próprias interpretações no instrumento ou canto, alcançando a etapa da internalização. Na espiral do conhecimento, esse mesmo instrumentista poderá, em um novo ciclo “oitava acima”, socializar o conhecimento recém internalizado.

A seguir, serão detalhados os quatro modos de conversão do conhecimento resultantes de minha interação com o pianismo de Linda Bustani. Importa destacar que a espiral do conhecimento ocorreu em um processo altamente dinâmico e complexo. O fenômeno da conversão do conhecimento foi verificado tanto ao longo do tempo, com o passar dos meses, cumprindo as etapas do SECI, quanto durante o período de cada aula. De forma simultânea, os modos de conversão se sobrepunham, gerando camadas com saberes múltiplos, os quais alcançavam uma integração e a internalização do conhecimento ao final de cada aula semanal.

O estado de fluxo (*flow*) de professora e aluna pôde ser observado durante as aulas, pois a noção do tempo alterada, ausência de ego, concentração profunda, experiência autotélica, *feedback* imediato, são fatores observados com frequência. Não raro, momentos de abertura ao supraconsciente foram constatados, em ambas as partes, quando informações de ordem intuitiva enriqueceram o compartilhamento e a conversão do conhecimento.

Ao longo desse processo, à medida em que eu entrava em contato mais próximo com o conhecimento de Linda Bustani, busquei ampliar meu horizonte quanto à ideia de pianismo. Observando a atuação (*enacted*) de Linda, o seu ambiente e sua autoconstrução como artista, passei a compreender melhor o significado do pianismo, para desenvolver o constructo “Pianismo 4E”, como descreverei na etapa da “combinação”.

3.3.3.1 *Socialização (de tácito para tácito): Como eu criei um campo de interação com Linda Bustani*

Nesta etapa inicial da criação do conhecimento, “os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas da observação, da imitação e da prática” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 60). O campo se formou quando, além da interação mestre-discípulo, passei a interagir com os alunos de Linda. A empatia presente na interação com a professora estendeu-se ao relacionamento com os colegas. Os contatos ocorreram sempre por redes sociais, plataformas de vídeo ou e-mail, pois tanto a professora quanto os colegas estão em cidades distantes da minha, alguns deles em outro continente.

Um importante recurso de socialização foi ler o trabalho da antiga aluna de Linda, a pianista, compositora e professora Moema Craveiro Campos (2017), que

escreveu o livro *Falando de piano: com Linda Bustani e Luiz Eça* (2017). Nessa obra seminal, a autora registra, por meio de entrevistas, os fundamentos da abordagem técnico-pedagógica de Linda Bustani, como o toque articulado, o toque aderente, o trabalho com o polegar, as escalas e arpejos e a tabela rítmica. Esse material ofereceu um importante suporte para o compartilhamento de informações.

O campo de interação com Linda e seu entorno se mantém até o momento presente, com aulas síncronas pela plataforma Zoom, além de aulas presenciais mensais em sua residência, no Rio de Janeiro. Paralelamente, contatos com frequência quase diária com a professora e os seus alunos vem sendo mantidos. Estamos todos vinculados pelo piano e pela conexão com a professora Linda. Nesse contato intenso, passei a me familiarizar com a linguagem que a pedagogia de Linda criou. São termos e expressões desenvolvidos pela professora que constituem um léxico específico, que facilitam o entendimento da pedagogia criada por ela.

A mudança nas relações humanas ocorrida com o isolamento social em função da pandemia propiciou a ampliação das conexões virtuais e, conseqüentemente, favoreceu a socialização como modo de conversão do conhecimento. Em uma perspectiva de Cognição 4E, eu tive a oportunidade de me inserir (*embedded*) no ambiente de Linda Bustani, o que alterou tanto a minha estrutura quanto a da professora.

Com a convivência, de início apenas virtual e atualmente também presencial, passei a me familiarizar com a genealogia musical de Linda, o que trouxe sentido maior às interações em torno da sua abordagem pianística nas entrevistas, participações em *lives*, realização de concertos e às conversas por rede social com esses colegas ligados a ela. Nesse sentido, percebe-se que a essência da socialização está no compartilhamento de experiências e dos modelos mentais e habilidades técnicas pessoais, que criarão novos conhecimentos tácitos.

O compartilhamento de saberes musicais, espirituais, psicológicos, artísticos, dentre outros, desencadeou novas ideias, de ambos os lados, transcendendo o âmbito da aula de piano. Assim,

A socialização é um processo de compartilhamento de experiências e, com isso, de criação de conhecimento tácito – tais como os modelos mentais e as habilidades técnicas compartilhadas. O indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente dos outros sem usar a linguagem. Os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas da observação, da imitação e da prática (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 64).

Um exemplo desse compartilhamento é o modelo mental que Linda denomina “a tabela rítmica”. Meu primeiro contato com a tabela quando, antes de ser sua aluna, assisti a uma entrevista com Linda em uma *live* no Instagram. Ali, a pianista explica o uso da tabela no estudo de uma obra em etapas que focalizam as dificuldades usando estratégias de dobramento de notas, variantes de ritmo, progressão. Em seguida, todos os itens da tabela devem ser repassados de olhos fechados, especialmente nos saltos, com velocidade cada vez maior. De acordo com Linda, qualquer dificuldade técnica pode ser resolvida com a tabela rítmica.

Entretanto, mesmo eu aplicando a tabela em meu estudo, somente ao assistir presencialmente a professora colocando a tabela em prática é que consegui compreender por completo o uso dessa ferramenta. Este é um caso típico de socialização, que ocorre na observação e não por meio da linguagem.

A socialização se dá pela experiência compartilhada direta, na convivência no mesmo ambiente, incluindo as rotinas comuns do cotidiano. Ciente disso, no dia 27/01/2023 fui ao Rio de Janeiro com o intuito de observar o cotidiano de Linda, sua rotina de estudo e de ensino. Mais do que observar, essa experiência me fez absorver muitos dos ensinamentos de Linda, os quais pude conferir *in loco*.

Adotando uma lente da Cognição 4E, é importante observar o ambiente de atuação do indivíduo. Inicialmente, verifica-se que a limpeza e organização do apartamento de Linda Bustani são o reflexo de sua própria prática como professora e pianista. Linda não gosta de acumular enfeites ou objetos, apenas aqueles que trazem alguma memória significativa para ela. O ambiente funcional mostra uma profissional que não pode perder tempo com afazeres desnecessários ou excessos de toda ordem. Todo o seu acervo de partituras está cuidadosamente organizado e catalogado em caixas de arquivo.

Quanto ao piano de Linda Bustani, é um caso à parte. Trata-se de um antigo Rönisch de 1/4 de cauda, que Linda mandou chumbar (procedimento que coloca peso em cada tecla, internamente) para que seja um instrumento ainda mais robusto, visando um trabalho técnico perfeito. Nas paredes, foi realizado um tratamento acústico na sala para que ela possa estudar à vontade. E estuda, muito. Horas e horas. Mas, quando tem apenas pequenos intervalos entre aulas, Linda estuda 30 minutos, ou até menos. Consegue, naquele curto espaço de tempo, “resolver”

questões técnicas e de memória. Depois disso, retorna às suas aulas. Enquanto eu observava Linda estudar, anotei em meu diário reflexivo:

28/01/2023: “Linda estuda em permanente estado de fluxo. Seleciona os trechos para estudar e começa a falar sozinha, ou seja, fala com ela mesma. Como se houvesse uma outra pessoa ao lado dela, Linda interrompe o que está tocando e exclama: ‘um pedal só, Linda!’; Como se estivesse dando uma aula, em concentração máxima, ela ri, pergunta e responde a si mesma. Tudo o que vem à cabeça, verbaliza. ‘Posso crescer aqui?’

Pergunto: Linda, com quem você está falando? ‘Com o compositor!’

Nesse estado de consciência, Linda até esquece que eu estou ali e fica bastante tempo trabalhando. Vejo que ela trabalha as partes difíceis usando a tabela que ela mesma criou. Faz progressão, dobramento, toca de olhos fechados. Faz tudo brincando e se divertindo. Na concentração máxima, acessa o supraconsciente e vai incorporando mais e mais opções criativas de interpretação.

Linda não toca a peça toda, mas trabalha as partes que necessitam de maior atenção. Em outro momento do processo, faz a verificação da memória. Só então toca a peça para performar. Não há “automatismo burro”, como ela denomina o automatismo sem consciência. Esbarro: não existe. Toque: Linda possui uma técnica perfeita, toca com uma precisão absoluta de todos os dedos. As ideias musicais são consistentes, ela sabe o trecho todo e não nota por nota. Mas sabe todas as notas, paradoxalmente. Nesse momento, registrei em meu diário: “O tipo de trabalho vai decidir o pianismo, ou seja, o artista”.

Conhecer o cotidiano de Linda, os lugares que ela frequenta, restaurante, cabeleireira, *shopping*, supermercado, foi muito significativo. Eu adentrei o ambiente da rotina de Linda, e isso foi tão revelador quanto as aulas ministradas ao longo de quase três anos. Toquei em seu piano, ganhei três trajes de concerto que ela não usa mais, enfim, literalmente incorporei (*embodied*) sua energia. Ao fim da minha imersão, fizemos o encontro com os alunos de Linda em sua pizzaria favorita. No dia seguinte, retornei a Florianópolis com muito mais do que boas lembranças na memória. Destaco que a plena consciência da importância e necessidade da técnica básica tal qual Linda realiza só ficou completamente clara para mim depois que eu tive essa primeira aula presencial.

Linda Bustani prepara um concerto

“O pianista tem que ter uma vivência tal que possa passar adiante. Ao compartilhar com o aluno você aprende e aumenta cada vez mais o seu conhecimento” (Linda em aula, janeiro/2023).

Uma importante experiência de socialização do conhecimento foi na preparação para o concerto realizado em Belo Horizonte, no dia 08/03/2023. A convite da diretora da orquestra, a regente Ligia Amadio, Linda abriu a temporada de concertos do ano tocando a Rapsódia sobre um tema de Paganini, de Sergei Rachmaninoff, para piano e orquestra. Foi um convite inesperado, e Linda precisou concentrar suas horas de preparação em um curto período de 15 dias. Por ser uma tarefa desafiadora e que exige todo o *know-how* de Linda, a pianista decidiu fazer relatos diários de seu estudo para compartilhar com nosso grupo de alunos, transmitido por áudio via *whatsapp*. Vale ressaltar que no grupo do *Whatsapp* “alunos de Linda”, a professora não participa. Em uma perspectiva de vinculação, o grupo está vinculado pela característica de tocar piano e pela tarefa de sermos todos alunos de Linda Bustani. A participação nesse grupo formado recentemente consiste em mais um elemento da socialização e estabelece a etapa inicial da espiral do conhecimento.

Essa interação, ilustra uma das formas de compartilhamento do conhecimento, convertendo o *know-how* de Linda em conhecimento socializado.

Trecho de um relato do primeiro e segundo dia de preparação:

“Sábado de Carnaval: Estudei de 11 até 13hs, depois de 14 até 18hs. Descansei, tomei um banho e ainda estudei mais 1 hora. Fui dormir e levei para a cama a partitura e revisei de memória mentalmente.

Domingo de manhã: Revisando algumas partes de memória, já consegui avançar algumas partes e falta memorizar uma variação. Pretendo memorizar 80% do que faltava. Ontem memorizei 40%, só faltam mais 40%. Na próxima semana já poderei colocar a orquestra junto no estudo.

Domingo à noite: Algumas partes amadureceram bastante, gostei do resultado. Parte da memória e velocidade, mas tem duas variações que são “encrencas” de memória. Não serei orgulhosa, se eu conseguir evoluir na memória dessas duas variações, eu não toco com partitura. Caso eu sinta algum abalo na força, eu não quero que isso atrapalhe e vou colocar a partitura na frente. O melhor é que eu me sinta bem tocando e isso é o que importa. Porque eu estava memorizando com calma, já que o concerto era só para abril, com dois meses e meio para preparar”.

Ressalto que a obra *Variações Paganini*, que Linda está preparando para o concerto, é de extrema dificuldade técnica e interpretativa. Porém, Linda já tocou isso em público e existe uma gravação realizada com a Banda Sinfônica de São Paulo, sob a regência de Norton Morozowicz nos anos 1990. Mesmo com a grande experiência de Linda, sua conduta diante de algo tão familiar para ela nunca foi de “estou relembando algo que já conheço bem”, mas “de aprender de novo algo que toquei um dia”. Essa atitude a fez trabalhar com a força máxima para dar conta em duas semanas de algo tão difícil. Linda relata ter sentido medo do desconhecido (por ser um local inédito para ela), mas enfrentou o desafio com sua fé e humildade costumeiras, considerando a possibilidade de tocar usando a partitura. Observe-se que pianistas desse nível de expertise tocam sempre de memória, como a própria Linda sempre fez. Entretanto, perto de completar 72 anos, ela observa os limites que seu corpo apresenta e está disposta a respeitá-los.



3.3.3.2 *Externalização (de tácito para explícito): como Linda Bustani formaliza seu conhecimento*

De acordo com Nonaka e Takeuchi, a externalização possui a chave para a criação do conhecimento porque produz conceitos novos, por meio da metáfora, analogia ou modelo (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 64). Em um processo de diálogo ou reflexão coletiva, os conceitos são articulados através de representações simbólicas, que auxiliam na conversão do conhecimento. Desta forma, é possível formalizar o conhecimento tácito para que possa ser replicado.

Na busca de racionalizar um conceito, os indivíduos dialogam, compartilhando suas ideias, expondo seu conhecimento tácito. O uso da linguagem figurada, tanto da analogia quanto da metáfora, é uma prática comum na conversão do conhecimento

musical, sobretudo no que se refere à interpretação instrumental. A natureza subjetiva da música e sua característica inefável exige que o músico/professor recorra a esses recursos de linguagem. Da mesma forma, a analogia serve para desvendar conteúdos desconhecidos, aproximando-os da realidade do aluno.

Em sua prática pedagógica, Linda Bustani explora tanto as analogias quanto as metáforas, para formalizar o seu conhecimento tácito. A analogia auxilia a reforçar ideia da necessidade de praticar a técnica básica na preparação e formação do pianista. Linda preocupa-se em transmitir aos alunos a consciência da importância de construir uma proficiência técnica com a prática de exercícios específicos, dos métodos de Alfred Cortot, Oscar Beringer, Johannes Brahms e Fryderyk Chopin, além das escala e arpejos. A analogia utilizada por Linda consiste na comparação da técnica básica com a prática do balé clássico. Por ter sido bailarina na infância, Linda insiste o quanto é imprescindível dançar balé sem o preparo técnico adequado – da mesma forma que a prática do piano. Assim como a bailarina passa horas na barra, aperfeiçoando o movimento e fortalecendo a musculatura, o pianista necessita desse preparo físico para que tenha condições de executar obras de maior dificuldade. Nas palavras de Linda:

Esse trabalho de base no piano pode ser comparado ao de uma bailarina na barra... a mão trabalhada é o que chamo de mão pronta. Na realidade, quando a pessoa faz um trabalho técnico, ela o faz com um objetivo futuro. Prepara-se para alcançar pleno domínio da mão e se capacitar para a interpretação, usufruindo ao máximo do que a música tem para lhe dar (CAMPOS, 2017).

A robustez das mãos, a flexibilidade dos dedos e do pulso, o controle do peso do braço, a independência dos dedos e passagem do polegar, os tipos de toque, todos esses componentes constituem a técnica básica difundida por Linda. Além disso, prática da técnica básica oferece um recurso adicional relacionado à capacidade de concentração e autoconsciência.

Mantendo-se a analogia da técnica pianística com a técnica do balé, Linda Bustani coloca em perspectiva a dimensão da importância de uma prática que faz modificar e desenvolver a estrutura do pianista. Ou seja, o pianismo de um estudante que pratica a técnica básica está para o bailarino que faz sua técnica, de igual modo. Note-se que estamos falando de um pianismo de concerto, da expertise máxima de tocar piano. Da mesma forma, um bailarino que não pratica a técnica, o pianista pode até alcançar algum grau de expertise, mas a médio prazo, não terá condições de

avançar. Portanto, independentemente de ser este aluno muito ou pouco habilidoso, a técnica básica poderá definir o seu pianismo. De maneira complementar, Linda costuma dizer que nós, pianistas, somos verdadeiros atletas.

Por definição, “a metáfora é uma forma de perceber ou entender intuitivamente uma coisa, imaginando outra coisa simbolicamente” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 64). Uma das imagens mais utilizadas por Linda é a da mão como a metáfora de uma família. Trata-se de um importante conceito da professora quanto à dedilhação, que com essa imagem estabelece uma função para os dedos, como se cada um fosse um filho. Assim, a mãe representa o polegar, o segundo dedo (indicador) é o filho que precisa ser direcionado na vida, o terceiro dedo (médio) é o mais forte, que quer mandar nos outros. O quarto dedo (anelar) é o filho asmático, que precisa de cuidados e maior atenção que os outros, por ser muito dependente do terceiro e do quinto. O dedo cinco (mínimo) é o filho mais sensível e chorão, é o “coração” da mão. Com ele fazemos o *cantabile*. Por isso é o mais emotivo, o que vai cantar. Segundo essa metáfora, a dedilhação implica em uma função diferente para cada dedo, e não apenas a questão anatômica. Adotando essa perspectiva e ressignificando o papel de cada dedo, eu pude constatar que nos casos que exigem maior expertise técnica, a troca do dedo respeitando sua característica foi a solução mais eficaz.

Algumas das expressões metafóricas de Linda Bustani são autoexplicativas e outras são entendidas apenas pelos seus alunos. Certas expressões são frases de efeito que se tornaram bordões que sintetizam as principais utilizadas no contexto da aula. Abaixo são listadas as principais metáforas compartilhadas grupo de whatsapp pelos seus alunos:

Lento torturoso: o professor Arnaldo Estrella pedia que Linda tocasse extremamente lento para verificar a memorização. Torturoso foi o adjetivo que a aluna escolheu para completar a metáfora.

Combo de técnica: é a reunião de um ou mais itens de cada estudo técnico divididos para cada sessão de estudos, por exemplo: 01 escala, 01 Beringer, 01 Cortot etc.

Fazer cobrinha com o polegar: legato com o uso somente o polegar de uma nota a outra.

Oitavas em asa delta.

Eu tenho milhas: quando se refere à autoridade de realizar algumas adaptações no repertório

Cambalacho: adaptações de trocas de dedilhado e de notas.

O polegar não está virando, coloca ele no túnel.

Temos de ter duas mãos direitas: refere-se à necessidade de deixar a mão esquerda tão boa quanto a direita.

O quinto dedo é o dedo do coração.

A ornamentação precisa ser crocante.

Semana que vem eu quero a peça digerida.

Agora vai para o Tibet: em movimentos de recitativos e grandes cargas emocionais.

Congelar a obra: quando ela está pronta, mas não precisa ser tocada no momento.

Miolo da música: se referindo às vozes e partes intermediárias.

No piano, você não tem como esconder nada.

O piano revela tudo.

Perdeu o sinal, ficou sem sinal, caiu a conexão.

O piano é um detector de mentiras.

Isso está burocrático.

A beleza não é a velocidade, é a igualdade (Estrella).

O problema não é desplugar, mas ficar desplugado, tem que voltar.

O item do repertório é uma nova pele.

Traga o corpo.

O palco é uma metáfora.

Toque com a direita e cante a esquerda.

Tocar em jejum: significa tocar sem ter estudado antes.

O pedal serve para camuflar.

O prazo de validade desta parte expirou.

Pense no caminho que você vai fazer antes de começar.

Está sujando porque não fez dobramento.

Você está memorizando pela razão errada - para fugir da partitura.

Toque como se estivesse falando no megafone, na passeata.

Toque como se estivesse dando uma palestra.

Gagueira musical.

Você anda com uma perna só? Não. Assim é na música, você não pode separar a construção da obra da ideia musical.

Metáfora do piano como um carro. A terceira marcha é o freio motor. Para tocar um trecho rápido, tem que soltar como se estivesse na quinta marcha, para não ficar preso.

Quanto à interpretação e expressividade, Linda emprega uma linguagem que incentiva a prestar atenção e entrar em contato com o sentimento e com o corpo (*embodied*). Para ela, a principal função do professor é estimular e desenvolver o potencial artístico do aluno. Transcrevo alguns de seus relatos a esse respeito, em aula:

“Através da maneira de se expressar do aluno, este descobre o seu caminho ao interpretar, sobretudo no movimento lento. Eu deixo sempre o movimento lento por último. Os movimentos lentos não são menos importantes, mas por uma questão objetiva o aluno precisa de mais tempo físico para trabalhar movimentos rápidos. Muitas vezes o movimento lento não exige tanto tecnicamente, mas possui uma complexidade musical mais difícil de entender”.

“Para mim, a música é a arte que mais engloba as artes. Ela tem a arte visual, virtual, pode ver as cores do que está tocando, tem a parte física, como no balé, que tem a movimentação corporal que expressa toda a parte emocional, psíquica... O corpo acompanha a música como se fosse balé”.

“Antes de ir para o piano, fazer movimentos com o corpo, até de maneira sensual... Soltar a emoção. Vai dar certo quando você chorar, entrar em contato com o que sente. Vai começar a se expressar”.

“Quando você ouve a música, vem uma série de sentimentos e reações que te levam ao passado e a momentos que você já viveu e quer viver. A música é a arte das artes. A pintura, como a gente pinta enquanto está tocando! Por exemplo, quando digo ‘Olha a linha!’, no caso de Schumann. Eu imagino como se fosse um traço do pintor, essa é a linha. Quando eu toco Schumann, especialmente Schumann, ele me dá essa sensação. A música é completa e por isso eu acho que nós somos privilegiados. Quando a gente toca, tem que descobrir todos esses caminhos. E você vai colocar tudo isso, inclusive o humor. Prokofiev tem muito sarcasmo, ele goza com a música, ele torna a música bem sarcástica. Ele é perfeito para o balé, se relaciona muito com o balé. Eu acho que o Romeu e Julieta do Prokofiev é mais bonito do que o de Tchaikovsky”.

Na aula do dia 11/01/2023, perguntei a Linda se ela coloca sua experiência pessoal no momento de interpretar uma obra, que respondeu:

- No meu caso, o passado vem muito nas interpretações, além do presente que estou vivendo ou o que eu vivi naquele mês.

- Linda, quando você coloca esse passado na sua música, qual é a função disso?

“É uma forma de eu processar o que passou. A música é uma filosofia de vida. Às vezes eu uso momentos do que eu senti durante a vida, tanto os momentos bons quanto os de superação, apesar do sofrimento. Eu uso cores, emoções vividas, para cada momento vem uma coisa, uma lembrança. Mas, nem todos estão abertos para isso. As pessoas têm medo, porque na hora que está tocando e as lembranças acontecem, você fica vulnerável e tem de ter um limite para que aquilo não te desconcentre”.

A concentração e a autoconsciência determinam a memorização, que para Linda, nunca é um problema e deve acontecer com base nesse trabalho consciente. Seus questionamentos, admoestações, provocações, levam os alunos a refletir. O potencial artístico vai sendo, desta forma, estimulado. Abaixo, algumas das falas de Linda compartilhadas por seus alunos:

Sem interpretação, a música não vai existir como música, vai existir como exercício técnico.

Quem é você? Mostre-me tocando.

Você não está se ouvindo.

Qual é sua ideia musical para isso que está tocando?

Cadê você? Você ainda não apareceu!

Diferenciando o tocador de piano do pianista-artista.

Como você relaciona o piano com o que você faz? O que o piano pode ter em comum com seu trabalho?

A memória sem emoção não entra.

Tem que sentir o que está tocando.

Padrão Schumann, Bach: para falar das características composicionais de cada compositor.

Não ler nota por nota, ler o máximo que puder ler de uma só vez.

Não marcar o tempo com a cabeça.

A movimentação do corpo está ligada à interpretação e não à rítmica.

Você acha que está tocando com mãos juntas, mas não está (sincronia).

Diga o dedo em voz alta, não a nota.

O estudo mais perfeito é aquele que acha o erro/problema.

Sempre começar pela esquerda.

Erro. Uma vez corrigido, não se pode mais repetir.

Aos oito anos de idade, Linda conheceu o eminente pianista e professor de piano Arnaldo Estrella. Era uma entrevista com seu irmão, José Maurício Bustani, que pretendia ser aluno de Estrella. A mãe de Linda perguntou se ele poderia também dar aulas a Linda, mas o professor informou que não ensinava crianças. A menina ficou tão decepcionada que o professor aceitou ouvi-la tocar. Por fim, ele propôs um teste de um mês de aulas regulares para observar seu rendimento. Linda acabou estudando até completar 18 anos, pelos dez anos seguintes, tendo sido sua única aluna criança.

Da mesma forma, Linda não ensinava crianças, até aparecer uma aluna de chinesa de sete anos, a quem chamaremos Annchi. Diferentemente da pedagogia do piano que utiliza a imitação, Linda prefere trabalhar com a interioridade do aluno. No caso de Annchi, a professora priorizou o estudo para que a aluna ficasse segura, tocando de olhos fechados, mãos separadas. De forma lúdica, usou a linguagem metafórica para ajudá-la a distinguir o que sentia/percebia com o coração e com a cabeça. Quando a menina tocou em público, Linda questionou:

- Quantas borboletas (nervosismo) você sentiu? E como você acha que tocou?

- Eu fui muito “robô”!

- E como você está se sentindo?

- Eu sinto como se estivesse olhando para as estrelas.

- Então agora você vai tocar como se estivesse olhando para as estrelas.

A imaginação é importante para que o artista possa construir as metáforas que irão sustentar a sua interpretação e auxiliar na formação de esquemas de aprendizagem.

Linda também aprendeu por metáforas. Iakov Zak, seu professor do Conservatório de Moscou, quando visitava o Rio de Janeiro, hospedava-se no apartamento de Arnaldo Estrella, que ficava próximo ao Pão de Açúcar. Durante uma aula de piano no conservatório, Linda tocou a sonata nº 3 de Prokofiev, que em certo trecho tinha um acorde com a indicação “FFFF”. Linda relata que:

“Zak disse uma das melhores coisas que ele me deu, em russo: ‘Pão de Açúcar, caiu!’. Era então essa a sensação que eu tinha de ter para tocar aquele acorde. E eu fiz como ele queria. Detalhe: não basta entender a analogia, tem que ter condições físicas de realizar”.

A linguagem metafórica é também utilizada na avaliação do pianismo de outros contextos culturais. Em 2022, Linda participou do júri no Festival Internacional de Piano do Rio de Janeiro e fez a seguinte avaliação dos candidatos finalistas de origem asiática, que tiveram uma atuação excepcional:

“O que eles têm em comum: a qualidade do estudo. A diferença é a seguinte: nós, ocidentais, temos uma programação montada de como estudar, uma plataforma do que fazer e como fazer etc., regida por uma inteligência, onde a gente usa todos os sentidos, olfato, paladar, muito interessante. Eu quero sempre aprender para dar a vocês aquela cerejinha a mais. Percebi que tudo está ligado à qualidade do estudo. Eles têm uma origem oriental que faz total e absoluta diferença. O tipo de DNA, como eles são concentrados, e essa é a grande diferença. Quando eles vão estudar, tem a programação como os meus alunos têm, mas já vem com um “antivírus”, que não permite que coisas do nosso dia a dia interfiram no nosso estudo. Eles começam estudando 100% e essa qualidade não vai mudando, o dia acaba com mais de 105% de aproveitamento. Nada interfere na qualidade do trabalho. Com a gente é o contrário, vai caindo porque tudo aquilo que rolou durante o dia vai interferindo na nossa concentração e você não consegue manter 100%. Até inconscientemente você é alterado por aquela coisa. A gente deixa o vírus entrar. Eles têm um antivírus de nascença. Chegam ao final do dia com 100% todos os dias, anos e anos a fio. Não pode ser diferente o resultado. O grande problema é que nós estudamos e não temos esse antivírus e a gente cai de produção sem perceber. O que eles têm em comum é isso um aproveitamento diário de 100%. Eles entram no palco e o dia a dia deles é o palco e aquilo é o dia a dia deles dentro desse 100% de aproveitamento. Agora, é isso que temos de trabalhar! Eles usam inclusive o olfato, a respiração, é interessantíssimo. O paladar também, é lindo de ver. Nós temos a programação igual à deles, inclusive ao fazer o lento torturoso. A única coisa é que a gente cai dentro do lento torturoso! A gente não percebe e cai para 60%... eles têm essa consciência e eles não têm como desviar a atenção. Eles têm o antivírus que protege essa concentração e esse objetivo deles. A gente tem que trabalhar isso. Não tem como a gente chegar nesse nível”.

A análise comparativa de Linda sobre a cultura de aprendizagem dos pianistas orientais está alinhada ao pensamento de Nonaka e Takeuchi (2008) quanto à forma de conhecimento dominante nas organizações do Ocidente e Oriente. Os autores constatam que as práticas administrativas ocidentais priorizam o conhecimento

explícito, por ser rapidamente transmitido entre os indivíduos. Os japoneses, por outro lado, entendem o conhecimento explícito apenas como a ponta do *iceberg* e enfatizam o conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 29-30). Nessa perspectiva, fica clara a valorização da relação mestre-discípulo presente nas práticas de artes marciais no Oriente.

Com respeito à linguagem metafórica de Linda para descrever a conduta dos candidatos asiáticos, infere-se que o “antivírus” vem a ser um estado mental de atenção plena. A tradição milenar da prática de meditação e concentração faz parte da cultura oriental e ocorre de maneira natural no ensino que vai das habilidades manuais de artesanato às artes marciais. Na música não poderia ser diferente. Os “vírus” a que Linda se refere são os pensamentos, a ansiedade, as preocupações, que cumprem o oposto daquilo que é necessário para manter a qualidade do estudo. São agentes sabotadores da prática consciente, que impedem a ocorrência do estado de fluxo, levando ao contrafluxo, conforme elucidei no capítulo 2 deste trabalho.

Por fim, para Nonaka e Takeuchi, o conhecimento tácito inclui, além do *know-how*, os modelos mentais e as crenças. Por esse motivo, a conversão do conhecimento tácito para o explícito implica em um processo de articulação da visão pessoal do mundo. Nesse sentido, foi possível verificar alguns dos valores e regras de conduta construídos por Linda Bustani ao longo de 60 anos de carreira. Tais atributos podem ser observados tanto durante as aulas quanto na convivência com a mestra e oferecem um parâmetro de sua visão de mundo:

- 1.O amar e o emocionar dentro e fora do contexto de aula;
- 2.A busca constante do autoconhecimento;
- 3.O olhar psicopedagógico e a dedicação à dificuldade do aluno;
- 4.O autocuidado exemplar;
- 5.Respeito aos próprios limites;
- 6.Tenacidade, determinação;
- 7.A força e capacidade de organização nos estudos e na vida;
- 8.Autoconsciência das capacidades e limites;
- 9.A boa índole como requisito básico de convivência;
- 10.Leitura simbólica das situações;
- 11.A sensibilidade e intuição como critérios prioritários de escolha;
- 12.A fé e a conduta espiritual atenta;
- 13.O respeito e reverência aos mestres e compositores;

- 14.O compromisso com o público;
- 15.A visão do pianista-artista x tocador de piano;
- 16.O amor incondicional ao piano e a todas as formas de arte;
- 17.A gratidão manifestada frequentemente;
- 18.O bom humor, mesmo em momentos mais difíceis;
- 19.A consciência da necessidade de deixar um legado.

3.3.3.3 *Combinação (explícito para explícito): gestando o Pianismo 4E*

Na combinação ocorre a conversão do conhecimento explícito em explícito, quando o conhecimento existente é combinado, editado ou processado, formando um conjunto mais complexo do conhecimento explícito. Combinação é conexão.

O modo de combinação é desencadeado pela “rede” do conhecimento recentemente criado e do conhecimento existente de outras seções da organização, cristalizando-os dessa maneira em um novo produto, serviço ou sistema administrativo (NONAKA ; TAKEUCHI, 2008, p. 69).

Essa cristalização foi acontecendo de forma constante e gradativa. Um exemplo de combinação foi o meu entendimento de que o exercício técnico no piano é muito mais do que um trabalho físico. Está atrelado a uma concentração profunda que me conecta ao conceito de *mindfulness* (atenção plena) e *zanshin* (alerta relaxado). Assim, o conhecimento explicitado por meio da tabela rítmica e da sistematização dos estudos de escalas, arpejos, cinco dedos e os opus 10 nº 1 e 2 de Chopin, é combinado com o conhecimento explicitado *do mindfulness* e *do zanshin*.

A técnica pode, então, ser praticada como meditação e aprimoramento do equilíbrio das dimensões do Ser, nas questões motoras, sensoriais, emocionais, intelectuais e espirituais. É uma atitude perante o estudo que, como visto acima no relato de Linda Bustani sobre os pianistas orientais, não permite as interferências ou “vírus”. Esses pianistas utilizam o paladar, o olfato, o tato, a respiração, além da visão e audição, porque a conexão com o corpo é a mais poderosa maneira de estar presente. Conforme o ensinamento do livro *Praticando o poder do agora* (2003),

Quanto mais concentramos a atenção no corpo, mais nos fixamos no Agora. Não nos perdemos no mundo exterior nem na mente. Pensamentos e emoções, medos e desejos, podem até estar presentes, mas não vão mais nos dominar (TOLLE, 2003, p. 61).

O trabalho visto dessa forma desenvolve: humildade, paciência, resiliência, concentração, estado de presença (controle da ansiedade). Favorece o estado de fluxo e pode ser usado como gamificação, com os seguintes condicionantes: (1) equilíbrio entre desafio x habilidade; (2) metas claras e possíveis; (3) *feedback* imediato. Do ponto de vista da aprendizagem, a técnica básica cumpre a tarefa de formar os esquemas de cada uma das competências necessárias para tocar piano: o esquema de toques diferentes; de passagem do polegar; de sincronia das duas mãos; do equilíbrio, controle e igualdade do som; da prontidão (muitas vezes confundida com a ideia de reflexo) e de tônus para enfrentar os desafios do repertório pianístico de concerto.

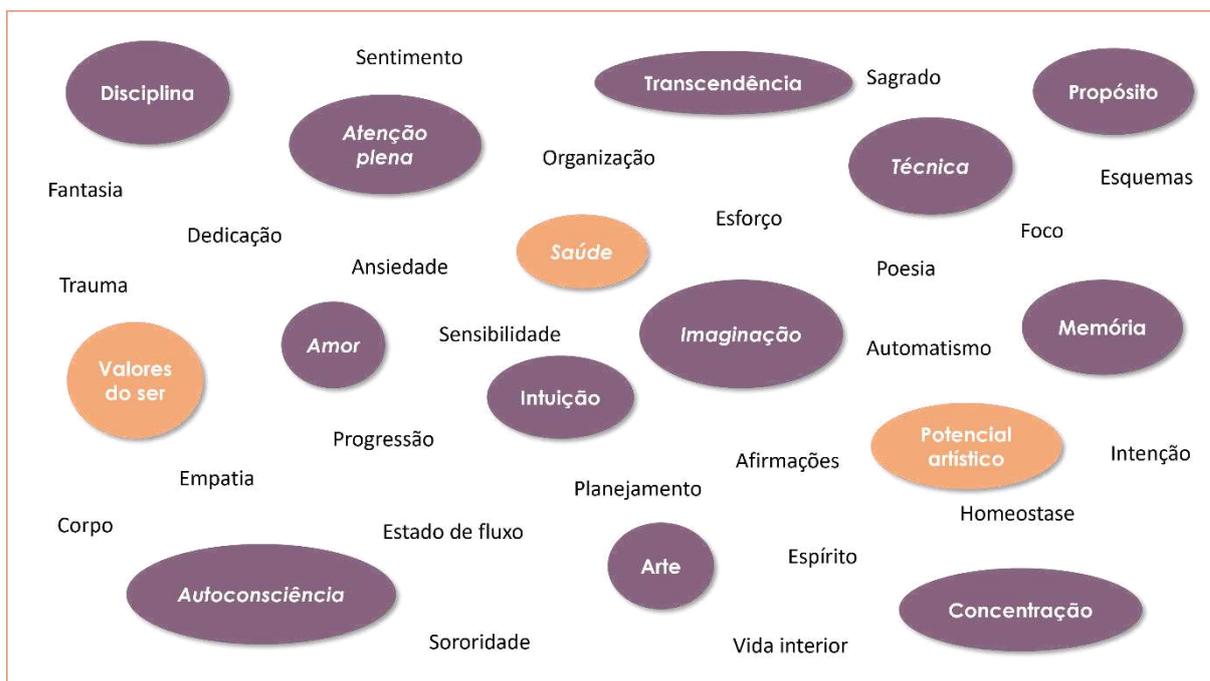
Tais esquemas funcionam como tijolos na construção de uma técnica sólida e adequada. Portanto, a técnica em si não é apenas a realização de exercícios repetitivos, mas é a aplicação do conhecimento adequado para a formação integral do pianista, em busca do *self* artístico e não só da persona. Retomando a conclusão de Linda Bustani, a diferença na qualidade do estudo é o que termina a atuação excepcional dos artistas orientais que recebem esse treinamento.

Alguns setores do ensino de piano rebatem a prática de técnica básica enquanto uma necessidade diária, como escalas, arpejos e exercícios fora do repertório. Contudo, na combinação aqui demonstrada, fica claro que adotar uma perspectiva integradora da técnica básica, de um pianear que não divide corpo e mente, expande as possibilidades de desenvolvimento do pleno potencial do pianista.

Nessa fase, os elementos extraídos e dissecados nas etapas de socialização e externalização foram identificados para serem organizados e sistematizados, constituindo a combinação (Fig. 20).

Diante dessa perspectiva inovadora dos fundamentos do pianismo a partir da técnica, percebi a existência de um sentido profundo que relacionava essa prática a uma visão de mundo abrangente, com a qual eu poderia combinar as fontes de conhecimento explícito, gerando um novo paradigma na área pianística. A rede de conhecimentos explicitados no pianismo de Linda Bustani, dos meus relatos, da minha produção no piano, e de toda a minha investigação sobre a Cognição 4E e o processo de individuação, trouxe uma profusão de trocas e combinações de informações.

Figura 20 – Elementos ativos na etapa da combinação do conhecimento.



Fonte: Construção da autora.

A etapa da combinação foi o momento da síntese dos conhecimentos explícitos que deram origem ao modelo do Pianismo 4E, apresentado no capítulo 2 deste trabalho. Essa síntese ocorreu a partir da compreensão do fenômeno da perturbação presente na minha interação com o pianismo de Linda, que foi modificando a minha estrutura. A pedagogia do piano presente nas aulas de Linda foi combinada com a minha imersão no referencial da Cognição 4E, com minha experiência com a psicologia transpessoal, com a psicologia analítica de Carl Jung e com a psicopedagogia clínica. Esse amplo repertório de conhecimento explícito foi processado e sistematizado até alcançar a definição de três pilares que compõem a estrutura do pianista na ótica do Pianismo 4E: (1) Saúde corpo/mente; (2) Potencial artístico; (3) Valores do Ser.

A pedagogia do piano aliada à influência da presença do mestre é, portanto, o fator perturbador que faz movimentar toda a estrutura dos pilares e manter a organização do pianista em formação. Os recursos presentes nas aulas de Linda envolvem questões fundamentais na pedagogia do piano, tais como a técnica, a concentração, o repertório adequado, a organização do estudo. Mas a expressividade e interpretação é que evidenciaram a diferença de estudar com alguém com esse nível

de expertise de Linda. São nuances e elementos subjetivos que expõem toda a experiência pregressa de Linda com seus próprios mestres e a sua própria trajetória de internalização desse conhecimento.

3.3.3.4 *Internalização (explícito para tácito): conhecer é fazer, fazer é conhecer*

A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito e está intimamente ligada à ideia de “aprender fazendo”. Na verdade, aprender fazendo é o que desencadeia a internalização, que consiste também no “uso do conhecimento explícito para estender a própria base de conhecimentos tácitos” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 44).

A internalização é a fase final do processo de espiral, quando o conhecimento acumulado é convertido de explícito para tácito.

Assim, o conhecimento explícito, como os conceitos de produtos ou os procedimentos de fabricação, tem de ser atualizado através da ação, da prática e da reflexão para que possa realmente se tornar conhecimento de alguém. **O pragmatismo de aprender fazendo é um método eficaz para testar, modificar e incorporar o conhecimento explícito como seu próprio conhecimento tácito** (grifo meu). O conhecimento internalizado afeta a ação humana e a estrutura, pois modifica as ações da ação humana e como elas vêm a estrutura. A síntese dos indivíduos e do ambiente ocorre também nesse nível (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 98).

Uma prática comum em aulas de piano é o professor sentar-se e tocar para mostrar ao aluno, sem deixar que este explore o instrumento. Quando o professor está demonstrando, socializando o seu conhecimento, deve em seguida permitir que o aluno se arrisque e aprenda fazendo, ou seja, que internalize, completando a espiral do conhecimento. Da mesma forma, na *masterclass*, a aula pública de piano, o aluno executante terá a oportunidade de aprender fazendo, enquanto o aluno ouvinte apenas poderá socializar o conhecimento.

Em função das exigências do programa de doutorado, grande parte do meu tempo foi direcionado para a leitura e escrita. No último, ano o piano foi ficando de lado, com um tempo reduzido à prática de poucas horas semanais, apesar de as aulas continuarem regulares. Assim, eu estava priorizando falar sobre a experiência em detrimento de ficar na experiência, o que estava prejudicando a ampla internalização do conhecimento e a própria consciência do meu conhecimento tácito.

Foi quando, em janeiro de 2023, voltei a trabalhar por cerca de 5 horas diárias ao piano como uma prioridade máxima, começando entre 5 e 6 horas da manhã. Já nos primeiros dias, minha internalização completa ocorreu. A síntese dos conhecimentos tácito e explícito do pianismo de Linda em interação com o meu próprio conhecimento ficou bem evidenciada nessa experiência.

Hoje experimento uma serenidade ao praticar, já que muitos dos questionamentos que me assaltavam durante o estudo estão resolvidos. Percebo a mudanças de nível técnico e vejo emergir o meu próprio saber antigo que estava negligenciado, interagindo com o novo conhecimento adquirido. Um exemplo disso é quando Linda fala sobre um tópico durante a aula, como a sincronia das mãos. Minha percepção vai muito além do que ela está dizendo, como se eu me desdobrasse e mergulhasse nas minhas referências pessoais sobre o assunto e fizesse o movimento da espiral ao mesmo tempo.

A plena internalização pôde ser constatada com a superioridade técnica, expressiva e interpretativa da minha prática em relação ao que realizava antes das aulas com Linda. Experimento uma autonomia e um sentimento de que posso tocar tudo o que eu quiser. A professora usou essa frase na aula do dia 10/12/2022: “*Você pode tocar tudo o que quiser*”. Naquele momento eu ainda duvidei disso, mas somente agora, acumulando horas de prática constante, é que posso legitimar essa ideia, pois venci as limitações que me impediam antes de ir adiante em minhas intenções de tocar.

Surgiram então as questões: como posso socializar o meu novo conhecimento internalizado? Que tipo de material posso produzir enquanto produzo a mim mesma? As respostas vieram como um complemento à necessidade de fazer uma e-tese. Desvelou-se então à minha frente o ambiente da imagem e do som orquestrado pela tecnologia, onde as pessoas estão conectadas nas redes sociais, por meio do telefone celular. Posso dizer que me vi inteiramente *embedded* e *extended* no momento em que resolvi fazer um material em vídeo, criando um nicho de performance *online*.

Nesse nível de atuação, elaborei pequenos vídeos para poder socializar o conhecimento internalizado, em quatro formatos distintos:

1. Recortes das aulas online, elucidando algum dos tópicos da conversão do conhecimento (tácito);
2. Vídeos completos de minhas performances do repertório trabalhado (explícito);
3. Vídeos comentados (explícito);

4. Vídeos mostrando situações e cenas do meu ambiente e do meu pianear.
5. Vídeos curtos postados no Instagram @pianotranspessoal



✓ Homenagem a
Chopin
Instagram
Piano: Denise Bezerra

Entretanto, não estava ainda claro de que forma os vídeos seriam divulgados para obter uma efetiva socialização. Percebi então estar diante do resultado óbvio que o percurso de construção da tese de a minha própria autoconstrução como pianista me trouxe: o modelo do “Pianismo 4E”.

A partir do Pianismo 4E, que é o referencial teórico que sustenta a minha abordagem, criei o perfil @pianotranspessoal. Este passou a ser o meu perfil comercial nas redes sociais do Instagram e no canal do Youtube. O nome que adotei para definir minha atuação como pianista, professora, terapeuta. Com o @pianotranspessoal irei divulgar/socializar os seguintes produtos: aulas de piano, sessões de psicopedagogia musical, palestras, formação de professores, terapia para pianistas, individual e em grupos. Trata-se de um trabalho autoral, conduzido por mim enquanto pianista e facilitadora. Assim, estou identificada não só com a profissional da área de educação e saúde, mas como da performance na música. O que conduz esse processo é a minha experiência pessoal como pianista que se autoconstruiu. Portanto, concomitantemente às atividades do perfil na socialização do Pianismo 4E, a aplicação prática dessa abordagem na execução musical consiste em desenvolver o meu projeto pessoal como artista, sobretudo.

Entretanto, percebi que para utilizar os canais de difusão midiática como o Instagram e Youtube, necessito me aprimorar na produção de conteúdo, investindo em equipamento adequado. Por esse motivo, esse projeto está programado para acontecer somente após a conclusão do doutorado.

Conforme exposto na introdução desse capítulo, a espiral do conhecimento acontece em um processo dinâmico, com diversas camadas. Constatei que os ciclos que renovam a espiral se interpenetram em turbilhões, de forma interminável. O processo apresentado até aqui demonstrou as etapas da espiral do conhecimento em

um grande ciclo, que compreende um espaço de tempo maior, de julho/2020 até o momento atual, março/2023. Existem ainda os ciclos intermediários, podendo-se inferir que cada tópico de estudos explorado possui o seu tempo de conversão do conhecimento, bem como pequenos ciclos, com a duração de uma aula.

Em cada aula experimento a socialização, a externalização, a combinação e internalização. Os ciclos são mais curtos e permanecem atuantes mesmo após o término da aula. À medida que foi evoluindo o percurso das aulas semanais, tais ciclos foram se interpenetrando, podendo-se observar diversos níveis de entendimento nas múltiplas frentes de trabalho. Por exemplo: a técnica básica foi se aprimorando nos quatro processos, quase que simultaneamente, renovando os ciclos com mais frequência. Já as questões interpretativas demandaram períodos de incubação maiores até que ocorresse a internalização. Muitas vezes o aprender fazendo não trazia o *feedback* desejado pela professora, o que me lançava a buscar referências em meu próprio conhecimento tácito. Portanto, aprender fazendo pode atingir o sucesso no âmbito da aula como pode demandar muitas horas de prática individual para acontecer.

A transição entre o final do grande ciclo da espiral para o novo ciclo de socialização do conhecimento se evidenciou com minha necessidade recente de consolidar o ambiente físico do meu nicho de performance. Percebi uma lacuna, pois eu estava conectada ao ambiente musical com minha professora e meus colegas de forma exclusivamente virtual, por meio de recursos online. Tal lacuna consistia na necessidade de vivenciar um novo local físico e não só me conectar, mas incorporar, me acoplar ao ambiente musical diferente daquele meu de origem.

Essa percepção me fez recordar uma intuição que Linda Bustani teve durante uma aula online, no mês de julho/2022, de que eu deveria ir ao Rio de Janeiro mensalmente para ter aulas presenciais com ela. Naquele momento considerei impossível incluir mais esse compromisso em minha rotina de trabalho tão intensa, sem contar o investimento financeiro para tal empreitada. Entretanto, nesse momento, percebo que Linda anteviu aquilo que eu não pude compreender antes. É exatamente isso que estou fazendo atualmente, por meio de aulas presenciais e convivência com os outros músicos ligados a esse ambiente, ampliando meu nicho de performance. O deslocamento para o Rio de Janeiro será de periodicidade mensal ao longo deste ano, o que me permitirá usufruir do convívio com meus pares e da atmosfera musical e das artes em geral que a capital carioca oferece. Essa nova ligação trará novas

perturbações em meu ambiente, provocando alterações em minha estrutura, contribuindo para o meu pianear no momento da internalização e na integração dessa jornada de individuação.

Ao mesmo tempo, o meu espaço de trabalho individual transformou-se no meu estúdio, localizado em minha residência em uma área rural, a 60km da capital, na grande Florianópolis. Esse nicho de performance é o meu laboratório, meu local de silêncio e pesquisa, enquanto o Rio de Janeiro representa um outro nicho, onde farei minhas trocas com a mestra, com o ambiente, com a turba, com toda a egrégora que a cidade representa em termos de arte no Brasil.

Todo esse movimento consiste na essência da visão autopoietica do “fazer é conhecer, conhecer é fazer”, pois configura a modificação na estrutura, que dá início a um novo ciclo em meu processo de autoconstrução como pianista. A conversão do conhecimento quando eu passo a ministrar aulas e palestras, escrever artigos e o texto da tese. Percebo ter absorvido e tornado tácito esse conhecimento, comprovando a internalização e a posterior socialização.

A constante transformação descrita nessa trajetória comprova que “a criação do conhecimento é um processo autotranscendente, no qual atinge-se além dos limites da própria existência” (NONAKA; TAKEUCHI, 2008, p. 99). Tal premissa se sustenta no raciocínio dialético de que a criação do conhecimento sintetiza os opostos e transcende a uma nova realidade.

A ideia de autotranscendência é central neste trabalho e esteve presente nas quatro etapas da espiral do conhecimento. Na socialização, a empatia entre mim e a professora Linda Bustani, bem como com os seus alunos, abriu caminhos e fortaleceu laços de identificação, companheirismo e amorosidade. Nessa fase inicial, a transcendência foi dos meus relacionamentos no âmbito da música. Na externalização, ocorreu um grande ponto de virada, com a interação simbólica e a conexão profunda com o novo conhecimento. Foi um convite a transcender os meus limites internos e minha visão da prática instrumental, definitivamente. Na combinação, a validação de todo o conhecimento compartilhado de ambos os lados trouxe um sentido novo, que me levou ao constructo do Pianismo 4E. Aqui, o conhecimento transcendeu a mim e à professora, alcançando o nível de um novo paradigma. Na internalização, percebe-se a transformação completa da minha atuação no ambiente. Assim, autotranscendência se reflete nessa fase como o resultado irrefutável de minha autoconstrução como pianista.

Por fim, tanto na grande espiral que compreende o período de 33 meses do meu encontro com Linda Bustani quanto na pequena espiral que acontece a cada aula, os principais fundamentos que pude extrair e aprender desse trabalho são:

1. A consciência é o comando. O trabalho consciente é que consolidada a memória. Concentração absoluta no trecho musical, desde o primeiro contato;
2. O estudo por padrões e ideias é mais eficiente;
3. Sem a técnica básica o pianista fica limitado e não alcança o seu pleno potencial;
4. O pianista precisa atuar para poder ensinar. Em geral, o professor que não toca acaba projetando suas frustrações nos alunos e colegas;
5. Cada pianista é único e precisa buscar o seu diferencial, não se comparar;
5. A música é uma arte sagrada, devemos estar limpos para estar à altura dela;
5. O músico que não tem amor, o professor que não tem amor, ambos destroem a vida musical do aluno, do entorno e de si mesmos. Não contribuem com a arte ou com a própria vida;
6. Música é um sacerdócio.

Abaixo, o resumo do conteúdo presente no processo de conversão do conhecimento descrito até aqui (Quadro 5).

Quadro 5 – Conteúdo musical explicitado.

	Reconstrução técnica
Técnica básica	Toque articulado Toque aderente Passagem de polegar 5 dedos Escalas Arpejos
Métodos	Alfred Cortot Oscar Beringer Johannes Brahms Chopin op. 10, 1 e 10, 2
Repertório concluído	Romanzas op. 28 – Robert Schumann Prelúdio nº 10 – WTK 1 – J.S. Bach Toccatina BWV 914 – Em – J.S. Bach
Repertório em andamento	Balada nº 2 – Chopin Variações Paganini op. 35 – Brahms Humoreske op. – R. Schumann Sarcasms – S. Prokofiev Sonata op.79 – L. van Beethoven Prelúdios – Camargo Guarnieri Waltz for Denise – Evaldo Bezerra Filho

Fonte: Construção da autora.

3.4 AUTOPOIESE DA PIANISTA-PESQUISADORA: meu processo de individuação em sete etapas

Quando informei ao professor Fialho, meu orientador nesta tese, que estava lendo *O Livro Vermelho*, de Carl Jung (2013), ele me alertou em tom sério: “Tome cuidado!”. Como eu já conhecia as histórias que envolvem o livro, aceitei o conselho, sem maiores preocupações. Ocorre que *O Livro Vermelho* é a descrição pessoal de Jung do seu processo de individuação e, por esse motivo, ele não autorizou sua publicação em vida. Mal sabia eu o que estava por enfrentar nesse meu encontro com o inconsciente.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho aprofundar o conteúdo do *Livro Vermelho*, este me serviu de grande inspiração para desenvolver minha pesquisa comigo mesma. Jung fez isso ao longo de toda sua vida e sua metodologia de trabalho validou suas experiências subjetivas com a leitura simbólica da imaginação ativa, da análise dos sonhos e das sincronicidades. Pois bem, é nesse universo simbólico e transpessoal que encontro sentido para descrever minha jornada de autoconstrução como pianista.

O segundo eixo desta autoetnografia irá mostrar a minha trajetória de autoconstrução enquanto pianista-pesquisadora, com o foco no processo de individuação. A descrição será feita em sete etapas, que correspondem ao processo de desenvolvimento do Ser, da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), de Vera Saldanha (2006). Uma vez entendida a constituição do meu ambiente material e imaterial, passo agora à descrição das sete etapas do processo de individuação.

3.4.1 Em busca do meu espaço sagrado

Em seu diário pessoal, Jung ilustrou o seu processo de individuação com seus desenhos, mandalas e outros registros gráficos. Contudo, apesar de eu não utilizar produções gráficas minhas para ilustrar o meu próprio processo de autoconstrução, há uma série de figuras, grande parte de desenhos em giz pastel seco e lápis *crayon*, produzidos pela minha mãe (*in memoriam*) ao longo de seus 58 anos de vida. Além disso, diversas fotos de meu acervo pessoal ajudam a contar essa história.

A forma como o instrumento surgiu e desapareceu da minha vida ao longo desta jornada de quase 50 anos de conexão revela que, simbolicamente, o piano

representa a minha própria relação com a música. Por esse motivo, considero importante pontuar a presença do instrumento em minha história até o momento atual. Para isso, preciso dar um passo atrás e situar o leitor sobre o meu começo com o piano, aquilo que para a criança do período operatório-concreto seria a materialização da música, ou seja, a música de forma literal.

Como visto no primeiro eixo dessa autoetnografia, a música esteve presente em minha história já antes do meu nascimento. Meu bisavô paterno, assim como seu filho e o filho de seu filho (meu pai), todos foram músicos amadores. Meu pai, além de tocar acordeon, violão e piano, é um legítimo compositor. As melodias brotam em sua mente e o obrigam a ir até o piano para escutar externamente aquilo que já está ouvindo por dentro. Com essa capacidade, participou na juventude de um festival de música em nosso estado (Santa Catarina) e com suas duas composições, conquistou o primeiro e segundo lugar. Meu irmão mais novo teve sua iniciação ao piano comigo (eu tinha 10 anos) e anos depois, já orientado por uma professora adulta, conquistou o primeiro lugar em um concurso de piano local. Nenhum dos meus familiares tornou-se um músico profissional. E eu, neste exato momento, me dou conta de ser a única mulher instrumentista da família. Antes disso, eu não busquei o piano, mas ele veio até mim quando meu pai adquiriu um apartamento que já tinha um piano Schwartzman na sala. Na minha adolescência, compramos um piano vertical nacional Essenfelder e devolvemos o outro piano ao seu dono.

Quando abri minha escola de música em Florianópolis, aos 28 anos, trouxe para Santa Catarina a primeira revenda autorizada dos pianos acústicos Yamaha, e quando fechei a escola, três anos depois, acabei ficando com um pequeno modelo de apartamento dessa marca, o LU-90 e um piano digital Clavinova. Muitos anos mais tarde, ao receber parte de uma herança deixada pela morte precoce de minha mãe, pude então comprar um piano de cauda curta, um Boston 156.

Todo pianista mediano sabe o que significa a diferença entre tocar o piano vertical e o piano de cauda. Eu sempre sonhei com a cena de entrar em uma loja de pianos de cauda Steinway e ficar experimentado um por um. Pois bem, essa cena se realizou quando fui a São Paulo para escolher o meu tão sonhado instrumento. Chegando na loja Glück Pianos, toquei em todos os Steinway do *showroom*. Obviamente o valor desses pianos, que estão entre as cinco melhores marcas do mundo, não era compatível com a quantia de que eu dispunha. Gostei de todos os pianos, mas fui lá para adquirir um Essex, a terceira linha da produção do Steinway.

Acontece que, apesar de já ter depositado na conta da loja todo o dinheiro que eu tinha para comprar o Essex, não gostei de nenhum dos que experimentei. Foi quando o dono da loja me mostrou o Boston, que é a segunda linha do Steinway. Ele disse: a senhora vai gostar desse daqui... Dito e feito! Eu não gostei, eu amei. Entretanto, o dinheiro não cobria o valor. Desanimada, decidi voltar para casa, sem o dinheiro e sem o piano.

Fiquei pensando no que fazer, decepcionada e confusa. Mas não poderia comprar um piano do qual eu realmente não sentisse algo especial ou numinoso. Levei quinze dias para ter o *insight* de oferecer o meu LU-90 “na troca”, como se faz na compra de carros. Para se livrar o incômodo, o dono da loja disse que precisava dar alguns telefonemas e em menos de uma hora ele me ligou, aceitando o negócio. Foi assim que consegui adquirir o meu piano de cauda Boston. Hoje, 12 anos depois, estou feliz com o piano que escolhi, mas certa de que foi o piano quem me escolheu. Isso é o contato com o numinoso.

Assim, no período atual de junho/2020 a março/2023, delimitado para esta autoetnografia, utilizo como fio condutor a localização do meu piano de cauda. A minha dificuldade de encontrar o lugar para este instrumento que pesa 500kg já denuncia a minha guerra interna no confronto com o inconsciente, conforme veremos a seguir.

3.4.1.1 *Reconhecimento: (Re) Começando do ponto zero*

Na definição de Vera Saldanha (2006),

O reconhecimento é a primeira etapa, é um olhar ao redor; às vezes, emerge um questionamento e o indivíduo mobiliza-se para acolher o novo. É o momento da 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).

O reconhecimento para mim ocorreu um pouco antes de conhecer Linda Bustani. Foi o reconhecimento da lacuna de que apesar de estudar piano há mais de 40 anos, eu não estava satisfeita. Mesmo conquistando o título de mestra em piano, sabia que não estava realizando aquilo que poderia estar. Havia algo errado, talvez relacionado ao meu histórico, mas sabia que não havia nem começado a fazer a música que eu sentia que gostaria.

O piano Boston estava em um auditório localizado dentro do terreno onde moro com meu esposo Geraldo, a quase 2km da minha residência, numa bonita casa à beira do lago. Como não havia internet no auditório, eu tocava em um no piano digital que tenho em casa e quando podia, me dirigia à sala para experimentar o Boston. Isto porque eu não estava praticando, pois em 2016, após concluir o mestrado em música, parei de tocar.

Meus questionamentos se intensificaram até que o reconhecimento foi se delineando à minha frente:

- a) Reconheço que minha situação com a música está mal resolvida;
- b) Reconheço que minhas necessidades básicas de pertencimento e estima no campo da música geraram lacunas em minha autoconfiança;
- c) Reconheço que não consigo mais sozinha, que preciso de uma orientação adequada;
- d) Reconheço que preciso mudar alguma coisa em minha vida para obter resultados diferentes.

Essas inquietações me levaram ao primeiro marco dessa trajetória.

Marco inicial: O primeiro passo

De acordo com Jung, o atributo numinoso e a experiência com o sagrado é que delimitam marcos na trajetória da individuação. Divido a minha experiência autoetnográfica em quatro marcos, desde o momento anterior ao meu encontro com Linda Bustani. Os quatro marcos aqui delimitados foram instituídos naturalmente, com uma energia própria, como que organizando a entropia. Em todos eles a presença do numinoso ficou evidente, pois trazia consigo uma forte emoção que misturava alegria, gratidão, amor... Sempre uma epifania... Defino o primeiro marco quando decidi, após quatro anos inerte, voltar ao piano:

05/06/2020: Nota em meu diário reflexivo: “Decido: daqui para frente eu sotorro todas as dores, tristezas, frustrações com a experiência musical. Sempre tive medo de adentrar o mundo lindo da música e não querer mais voltar. Entendo que esse lugar psicológico, minha casa espiritual, precisa ser vivenciada aqui, em minha vida prática”.

Eu não planejei e nem havia cogitado a possibilidade de me arriscar a ser aluna de Linda Bustani, até mesmo porque já estava com 51 anos de idade. Entretanto, conhecendo os seus alunos, descobri que havia pessoas com a mesma

idade que eu, o que foi derrubando algumas de minhas crenças em relação ao ensino de piano. Junto com o reconhecimento de minhas necessidades listadas acima, o atributo da humildade começou a predominar, até que eu tive coragem de dizer, durante um encontro em grupo com alunos seus, que gostaria de ser sua aluna. Linda foi receptiva, parecia já estar esperando por isso. Mais tarde ela me contou que quando me viu pela primeira vez na tela, em uma dessas reuniões, sentiu que já me conhecia. De ambos os lados, percebemos que havia uma conexão espiritual e, desde então, nossa amizade tem sido próxima, como a de pessoas que se conhecem há muito tempo.

A decisão de me entregar sem medo ao mundo da música antecedeu o toque do numinoso revelado nesse encontro. A etapa do reconhecimento sela o marco inicial de meu processo de autoconstrução. Quando eu entendi o que fazer, a professora me aceitou. A motivação nessa etapa, de acordo com a definição de Saldanha, insere-se nas necessidades básicas de pertencimento e estima. De fato, imediatamente experimentei uma motivação para o estudo e até mesmo para a vida que há muito tempo não sentia. Organizei meu tempo e passei a estudar diariamente, mesmo com os inúmeros compromissos exigidos no doutorado. Os relatos em meu diário reflexivo mostram:

15/07/2020:

“Hoje foi minha primeira aula de piano. Fizemos online e eu estava completamente tímida. Não sabia o que tocar, tive medo do julgamento e medo de a professora desistir de mim. Com sua enorme sensibilidade e amor, Linda percebeu e disse: toque quatro compassos do Intermezzo de Schumann (era a peça que eu tinha mais segurança). Toquei e ela comentou: ‘Você tem uma mão virgem’. Achei engraçada essa constatação de Linda e pensei: **‘Estou começando do zero. É isso mesmo que eu quero!’**”. Na semana seguinte tive o meu primeiro sonho:

“Sonhei que Linda morava em um quarto ao lado do auditório onde ficava o meu piano, na época”. Entendi esse sonho como literal, sendo Linda o meu arquétipo do mestre que está junto, morando, ou seja, eu internalizando esse mestre.

25/07/2020:

“Coisas que estou sentindo no meu estudo do piano: (1) Sensações boas da época em que fui para a Oficina de Música em Curitiba (aos 18 anos); (2) sensação de sucesso em cada exercício concluído; (3) retorno ao lar.

26/07/2020:

“Hoje, pela primeira vez desde o recital de mestrado (4 anos atrás) tive vontade de tocar o Intermezzo nº 2, de Brahms.

Ao longo desse período de reconhecimento, fui percebendo uma série de situações que me impulsionaram à etapa seguinte, da identificação. Havia um

profundo sentido em toda a prática que eu estava desenvolvendo à luz dos ensinamentos de Linda.

05/12/2020: “Durante o estudo do Cortot, senti meu corpo inserido, engajado, em ação. Um estado de presença e concentração muito novos para mim durante o estudo. É possível meditar durante a técnica! Incrível!”

“Analogia: A fratura no tornozelo (dois anos antes) me mostrou que o trabalho regular (fisioterapia) tem um efeito exponencial. A técnica diária idem.

“Agora tenho rotina de pianista. Como é? Estudei de manhã em casa fiz algumas leituras, conversa com o orientador. Agora, estudo firme no estúdio para filmar o estudo enviar para a professora. *Extended!*”

13/12/2020: “Mais descobertas: a técnica é feita de autoconsciência e sensações. Quando penso e sinto aquela mão quadrada e encaixada, que ocupa todos os espaços, do local em que eu vou atuar com a minha mão acoplada ao teclado todos os ossinhos separados na cumeeira da mão, percebo a minha Independência dos dedos. Percebo claramente a diferença na minha mão com a técnica. Vou fazer tudo direitinho”.

14/12/2020. “Meu propósito: psicopedagogia, piano transpessoal, estética, história, biologia do amar, complexidade, transdisciplinar e tudo o que está envolvido. Preciso escrever sobre o poder da progressão. O estudo progressivo, Piaget, Autopoiese, o uso do *priming* (preparação) nas escalas para cada ângulo, ajustar o olho da salamandra nota por nota”.

“Meu propósito: divulgar a escola pianística de Linda Bustani com base científica”.

“Quando a repetição vira *flow* fazer até gostar. Não entrar na discussão se a técnica pura é válida, mas examinar pelas lentes da teoria de Piaget e da autopoiese de Maturana alguns aspectos fundamentais na escola pertencente na escola pianística de Linda Bustani. Isso é similar à prática de exercícios físicos e *flow*”.

“Estou fazendo as escalas no piano inteiro para ter a consciência dos ângulos e ensinar o meu cérebro”.

19/12/2020

“Criei um diário de técnica agenda. Os estudantes fogem da técnica do exercício sendo que ali está o portal tudo pode ser construído por meio da técnica”.

“Última aula do ano e Linda disse que só vou pegar repertório depois de mais 1 mês de técnica. Isso vai completar 6 meses de técnica para poder só então começar com o repertório”.

Há muito tempo eu vinha decidida a trazer o piano Boston para dentro de casa, mas internamente ainda estava longe dele. Com as aulas e com a perturbação exercida pela professora, fui modificando minha estrutura e alterando minha percepção do ambiente. Decidi então trazer o piano para a sala da minha casa, sete meses depois do início das aulas com Linda.

03/01/2021: “Vou trazer o Boston para casa. Eu estou fazendo a trajetória do usuário da técnica de Linda em todas as etapas. Ficou muito claro para mim o quanto estou no caminho certo”.

07/01/2021. “Meditação de hoje: estou triste, esgotada, um pouco triste por não estar apta a tocar o repertório. Descobri uma dificuldade em ter prazer com a música não me permito viver isso. Nunca deixei a música ser minha primeira opção quero me livrar disso. Eu aceito ter a música como primeira opção grande prazer da minha vida”.

Os primeiros seis meses de aula com Linda mostram a grande motivação e entusiasmo com a volta ao piano, as necessidades de pertencimento e estima sendo preenchidas. A decisão de tornar a música minha primeira opção na vida despertou uma série de antigos padrões, que passei a reconhecer e identificar, inaugurando a próxima etapa.

3.4.1.2 *Identificação: Quem eu sou? Quem eu quero ser?*

Segundo a definição de Vera Saldanha,

Sensações físicas, sentimentos, pensamentos são vivenciados pelo indivíduo na identificação que ocorre a partir da motivação. 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. Contextualiza-se, facilitando-se a identificação: quando, como, onde, com quem, para que, o quê. Desdobra-se a emergência das dúvidas, nessa etapa, ocorre um contato mais direto com os obstáculos internos e externos para a nova aquisição, e a explanação delas favorecerá a entrada na terceira etapa (SALDANHA, 2006, p. 162).

Minha motivação e entusiasmo iniciais começaram a dar sinais de declínio. Sentimentos antigos de frustração passaram a marcar presença. Em muitos momentos, se não fosse a firmeza e a regularidade de Linda com as aulas, eu teria escapado por um caminho baste conhecido por mim: o abandono e a fuga. Aqui, a frase que consta na epígrafe deste trabalho ganhou um sentido pleno, de que muitas vezes, “a única coisa que mantém o discípulo animado é a fé no mestre, que o convence apenas com a sua presença” (HERRIGEL, 2006, p. 56).

Foi nessa etapa de identificação que compreendi o meu ciclo de abandono, que contou minha história de fugas do piano desde a adolescência (Figura 21).

Figura 21 – Ciclo padrão de abandono.



Fonte: Construção da autora.

A diferença deste momento para as situações anteriores é a presença de Linda. Em nenhum momento a professora me permitiu sucumbir, por mais sedutoras que fossem as minhas justificativas para duvidar de mim mesma. Os sentimentos presentes no ciclo de abandono, como o desânimo, a raiva, a culpa e o medo foram neutralizados pela empatia e amor de Linda. Com a paciência e precisão de uma verdadeira mestra, Linda me amparou nessa difícil e dolorosa jornada.

Um exemplo disso foi que minhas horas de estudo passaram a ficar mais escassas, mas ainda assim eu estava produzindo e gravando os vídeos. Entretanto, havia em mim uma força contrária dizendo que eu não conseguiria ultrapassar esse nível. Minha dificuldade de identificação com a persona pianista era tão grande que eu precisava assistir meus próprios vídeos diversas vezes para entender que estava mesmo fazendo aquilo.

Conforme relatos no meu diário reflexivo, passei a experimentar situações que mesclavam sentimentos opostos. Ora muito motivada, ora bastante desanimada:

22/01/2021: “Nova etapa: eu testando minha nova mão no antigo repertório. Falta de foco, de organização mental. Pensar antes nos padrões. Fazer fora do piano. Lembrar de fazer tudo com o superpoder: *priming zanshin*”.

“Hoje a Linda descobriu meu problema: a cabeça e o dedo não estão sincronizados. Fazer o trabalho mental para vencer a decalagem”.

“Alerta: Quando começo a pensar demais, vou destruindo pouco a pouco todas as minhas obras. Incrível a minha capacidade de autodestruição. Pare de pensar Denise!”

25/01/2021. Sonho: “Deixei minhas coisas na Praça XV e não fiquei cuidando. Veio um morador de rua e roubou tudo. Chave do carro, celular, documentos, tudo o que eu tinha.

Interpretação: Roubo por displicência. Eu me coloquei em situação vulnerável por descuido. Relacionado à falta de foco e atenção, falta de cuidado com os ataques de pensamentos obscuros. Ritual⁶¹: Praticar o exercício sistemático de atenção plena diário, substituindo esse padrão inconsciente.

03/02/2021: “Acabo de descobrir um padrão meu recorrente. Sempre que vou fazer algo de piano ao invés de me entregar resolvo fazer outras coisas na frente prioridade nunca é o que é uma armadilha para um sofrimento”.

04/02/2021: “Feliz é pouco, que felicidade eu estou experimentando! Meu Deus, estudar Schumann com a Linda! Vou fazer uma imersão em Schumann com a pessoa mais especial que quer gravar a obra integral de Schumann e pode gravar. Isso me mostra que estou no caminho certo”.

07/02/2021: “Depois da última aula parece que algo de destravou na minha mente. Simplesmente eu consigo fazer as escalas memorizar os Schumann tudo com facilidade”.

“A importância da palavra do mestre para nossa construção e do nosso mundo: eu poderia ter tido outra vida se eu ouvisse algo positivo de algum dos meus professores. Entretanto, a pessoa que eu sou hoje, ela existe também por causa da desse tipo de perturbação que eu sofri”.

“Descobri uma coisa realmente nova: o prazer de saber as notas de naturalmente tocar corretamente. Mais uma etapa no meu intenso processo com o piano”.

12/02/2021: “Hoje Linda me disse aquilo que eu precisava ouvir: sobre a minha necessidade de sempre provar que eu sou ótima em tudo. Isso está me roubando do piano. Esse é o meu problema, pois aí começa a minha dor. O Fialho também disse que eu sou perfeccionista e este sofre por isso. Decidi então, de uma vez por todas, dedicar ao piano o tempo que ele merece. Amanhã começo minhas 2 seções diárias com aprendizagem acelerada. Finalmente vou usar tudo o que sei para tocar, isso foi o que eu sempre quis e busquei. Chega de ser vítima, cansei, acabou a neurose. Aquela que nunca consegue estudar e sempre toca mal. Me senti péssima hoje na aula tocando errado e fazendo tudo mal feito. Vou trazer a cadeira e a almofada e retomar meus estudos. Amanhã começa um ciclo novo. Não tenho mais pendências, não tenho desculpas para adiar isso. Serão três horas de manhã e três de tarde. Minha vida está nisso, que Deus me ajude!”

13/02/2021: “Depois de identificar o mais perigoso padrão negativo que eu tenho retorno às 5:50 da manhã aos meus estudos do piano”.

07/03/2021: “Profundas impressões eu tenho ao longo dos dias, sempre em contato com o piano”.

⁶¹ O ritual simbólico é uma das etapas do trabalho com os sonhos e imaginação ativa, desenvolvido pelo junguiano Robert A. Johnson (1989). A função do ritual é implantar no inconsciente uma nova imagem que substitua e reverta o padrão vigente identificado.

“Tudo começou com o reconhecimento de que não estava satisfeita com a qualidade do meu desempenho no piano. Sentia que não tocava bem, simplesmente não gostava do que estava realizando”.

“Hoje tenho a nítida impressão de que passei a vida me preparando para, nesse momento, com esse orientador e nesse programa interdisciplinar, desenvolver uma tese autoetnográfica que mostra o meu encontro com o meu *self* pianístico”.

“Hoje, 7/03/21, sonhei que na segunda parte de um artigo que eu escrevia, mas que já estava escrito, existiam algumas palavras ou partes de palavras que eram códigos que eu deveria penetrar e que levariam ao alcance de algo necessário para o entendimento. Antes de dormir assisti a uma aula de ioga. Entendi que havia uma conexão entre a aula de yoga e minha busca pela cura e a mensagem do sonho. Ao acordar, decidi usar a imaginação ativa para aprofundar o assunto. Percebi que poderia ser levado ao meu trabalho com o piano e tudo mais”.

Fica clara, nessa etapa, a resistência e dificuldade para aceitar e me apropriar da identidade de pianista. Somente aos poucos, com o amor e paciência da professora e minha consciência se expandindo com as meditações, fui começando a construir essa persona (inicialmente, pois não havia a persona de pianista). Essa personalidade frágil deixava-se levar pela sedução da resistência, que consumia toda a energia de ação. A luta para estabelecer a rotina de estudo mostra o quanto essa persona sucumbia às ações da subpersonalidade da “Denise Ocupada” e perfeccionista.

Retomando o conceito junguiano de individuação como uma “tendência instintiva a realizar plenamente potencialidades inatas” (SILVEIRA, p. 54), observei que minhas outras capacidades relacionadas à música e à pesquisa colaboraram para me manter em equilíbrio. Passei a escrever e publicar em revistas importantes na área da música. A necessidade de pertencimento e estima foi sendo preenchida com esses acontecimentos, o que me impulsionou novamente no piano.

Nesse momento também foi o meu encontro com a Teoria da Autopoiese e com os escritos de Maturana e Varela, o que considero um divisor de águas em minha vida acadêmica. Esse novo olhar sobre a vida, o mundo, as relações humanas, enfim, sobre a existência, tudo isso me trouxe um sentido que organizou a minha forma de encarar a vida. Quando me percebi embutida, incorporada, estendida, enativa, mais uma vez aceitei estar na direção certa.

Conforme Jung traz em toda sua obra e sobretudo, em *O Livro Vermelho* (2013), o indivíduo deve aceitar suas experiências, mas sem identificar-se com elas. Essa premissa serve para os sonhos e ocorrências carregadas de simbolismo. Foi nessa fase que consegui selecionar o que eu realmente queria para o meu futuro e como eu iria dirigir minha vida dali para frente.

Entretanto, minha inquietação prosseguiu e com o processo de individuação em curso, comecei a enfrentar altos e baixos (previstos nesse processo) dos quais eu parecia estar perdendo o controle. Já estávamos no segundo ano de pandemia e o mundo buscava encontrar a normalidade perdida. Aos poucos, sem me dar conta, fui entrando um estado depressivo que se manifestava como um profunda irritação e descontentamento. Desenvolvi uma “síndrome de ansiedade por isolamento social”, pois diariamente eu só via o meu marido, meus cachorros e as árvores em volta da casa. Todo o meu contato fora das telas de computador estava reduzido a isso, e externamente parei de interagir com pessoas de forma presencial, utilizando apenas os encontros *online*.

3.4.1.3 *Desidentificação: desconstruindo antigos padrões, estabelecendo novos*

Conforme adverte Saldanha (2006), “não há como se desidentificar daquilo que o indivíduo ainda não reconheceu em si” (SALDANHA, 2006, p. 163). Na terceira etapa,

O discernimento crítico, a análise, reflexão articulada em diferentes aspectos em relação à aplicabilidade. Nesse momento, pode-se cristalizar uma fase extremamente “intelectual”, na qual o indivíduo pode chegar a ser brilhante sob o prisma teórico e até profissional. Contudo, não há a mesma qualidade em sua vida pessoal, o conhecimento ainda é algo fragmentado. Tal fato pode ocorrer, principalmente, se o indivíduo não se envolveu com o conhecimento, se ocorreu apenas uma racionalização, negando a realidade, saltando da primeira etapa para a terceira (SALDANHA, 2006, p. 163).

É nessa fase que o indivíduo começa a ver em perspectiva a situação e os elementos, para alavancar as mudanças que ocorrerão nas fases posteriores. Há uma abertura para níveis mais sutis de percepção que favorecem as reflexões sobre o entendimento recente.

Uma vez reconhecido o padrão de sombra, que faz parte da totalidade do *self*, o discernimento prevalece para a integração dessa subpersonalidade à base consciente do ego. Aqui, pequenas mudanças são bem-vindas para fazer a transição à próxima etapa, a Transmutação. As decisões, os acordos internos, a construção de novos hábitos, todos esses componentes reforçam e consolidam a mudança gradativa da troca dos antigos padrões pelos novos. Relato aqui um importante sonho recorrente que me acompanha há décadas e somente nessa etapa tive condições de compreender.

Sonho: “O cenário é sempre novo, mas a sensação é a mesma. A ideia é que eu tenho um problema na visão, as pálpebras ficam quase totalmente fechadas. Tudo o que eu faço é com grande dificuldade, mas não sou cega, apenas não consigo abrir os olhos totalmente, o que me prejudica no meu dia a dia. No sonho, eu sempre tento abrir mais os olhos, mas não consigo”.

O conteúdo desse sonho repetitivo é óbvio. Trata-se da minha incapacidade de entrar em contato e enxergar minha condição relacionada à música. Quando me recordo da sensação do sonho e da minha dificuldade de manter o foco e minha tendência a dissociar durante uma performance, percebo que exatamente essa a mensagem vinda do inconsciente. Esse sonho ilustra minha identificação com uma anomalia em minha percepção, por esse motivo relacionada ao sentido da visão.

Esse é o caso ideal para a prática da imaginação ativa tal qual Jung definiu, com o intuito de promover a desidentificação. Na imaginação ativa o indivíduo traz para o estado de vigília elementos simbólicos apresentados em sonho. Ao manipular tais elementos de forma plenamente consciente, reconhece, identifica e está pronto para se desidentificar de padrões nocivos.

Nesse processo de imaginação ativa, sentei-me ao piano de olhos fechados, tentando trazer a sensação do sonho. Passei a respirar e sentir o meu corpo, em estado de total presença. Concentrei a atenção nos olhos físicos e no terceiro olho. Mantive esse estado de atenção plena e abri meus olhos. Percebi que a anomalia na visão é a resistência a enxergar o que está à minha frente e lidar com tudo isso. Segui a indicação do Eckhart Tolle (2003): “Dê a sua inteira atenção para o que quer que o momento apresente. Isso implica que você aceitou totalmente o que é, **porque não se pode dar atenção completa a alguma coisa e, ao mesmo tempo, resistir a ela** (grifo meu)”. (TOLLE, 2003, p. 40). Esse procedimento é repetido quase que diariamente. Desde então não tive mais aquele sonho.

Na desidentificação, novos padrões de pensamento construtivos tomaram lugar em meu psiquismo. Os elementos musicais das aulas começaram a ser incorporados por meio da técnica básica ensinada por Linda. Abaixo, relatos do meu diário reflexivo:

07/04/2021: “Para mim, a técnica vai além da técnica pura, mas é o conjunto de ações que resultam na maneira de estudar, abordar, performar. Faz parte da estrutura e compõe o meu pianismo. É uma característica do meu pianear. Técnica é o meu exoesqueleto. Quando me encaixo para tocar, sinto que tenho um suporte que me segura. Totalmente *Embodied!*”

Experimentei isso no Lento torturoso, na consciência dos toques da Linda, articulado e aderente. Criei o meu próprio toque superaderente e superlegato. *Embodied*: Linda diz: “*Em cada nota o corpo entra. Entrar em cada nota. Cada nota que eu toco meu corpo participa do movimento. É como se o corpo cantasse. O corpo participando*”.

08/04/2021. “Linda hoje me fez sorrir e chorar tocando, ao mesmo tempo. Aprendi a tocar sorrindo e a emoção veio – percebi que tocava como uma armadura e agora tenho *flow*. O que me leva ao *flow* e eleva minha autoestima é o prazer de conseguir fazer e tocar como eu acho que devo. A minha vitória, a minha conquista, é só amor. Estado de criança, sentindo toda a maravilha e arrebatamento que tocar piano nesse nível pode trazer. DES-BLO-QUE-IO. É só arrepio e choro, meu Deus... parece que estou ressuscitando a artista, me permitindo. Percebo que agora consigo, finalmente, compreender integralmente a música, de dentro para fora. Esse é o verdadeiro sentido do *EMBODIED*”.

“Percebo que ficamos identificados com aquilo que nos é familiar por medo de deixar de existir quando desidentificados do padrão. Temos medo daquilo que está fora disso. Necessário é construir um novo padrão saudável e confiável. O ritual do modelo de Robert Johnson faz isso”.

Sonho: Antes de dormir fiz uma meditação com tigelas tibetanas pedindo para conhecer meu propósito na música. Sonhei com a pianista Alice Sara Ott. Ela disse que meu propósito era “**difundir a cultura musical**” e que eu iria trabalhar com “**qualidade**” no piano.

Sobre esse sonho, três referências me levaram a uma epifania sobre a questão existencial relacionada ao meu propósito, que busco há muitos anos.

A primeira referência é um modelo japonês bastante difundido no meio corporativo em programas de qualidade total, denominado 5”S”. Na análise do sonho, a pianista Sara Ott nasceu na Alemanha e possui origem japonesa. Qualidade no Japão, para mim, está relacionada com os “5S”⁶²:

Seiri, que significa senso de **utilização**;
Seiton, que significa senso de **ordenação**;
Seiso, que pode ser traduzida como senso de **limpeza**;
Seiketsu, que pode ser traduzida como senso de **manutenção**;
 E *Shitsuke*, que significa senso de **disciplina**.

A aplicação desse modelo no estudo do piano e na performance, com toda a certeza, irá melhorar a qualidade do trabalho. Entretanto, esse é apenas um dos aspectos referentes à qualidade, o que me leva à segunda referência nessa análise.

A segunda referência que me fez compreender essa epifania está relacionada à qualidade vivida no corpo interior, no estado de consciência de conexão com o

⁶²Disponível em <https://www.mectria.com/single-post/2017/09/14/Metodologia-5S-O-Case-Solomaq>
 Acesso 03/03/2023.

espaço interior, alcançada por meio da meditação. No livro *Praticando o poder do agora* (TOLLE, 2003), o autor ensina a manter uma conexão permanente com o corpo interior, sentindo-o em todos os momentos. A consciência é direcionada para o corpo interior, fazendo crescer a frequência vibracional, fortalecendo o estado de presença, a atenção plena no “agora”. Essa prática conduz o foco para o corpo interior sem deixar de estar atento ao corpo exterior. O autor adverte:

Não desvie toda a sua atenção da mente nem do mundo exterior. Procure, por todos os meios, se concentrar naquilo que está fazendo, mas sinta o corpo interior ao mesmo tempo, sempre que possível. Tenha as raízes fincadas dentro de você. Observe, então, como isso altera o seu estado de consciência e a **qualidade** (grifo meu) do que está fazendo (TOLLE, 2003, p. 61).

Na prática instrumental, o estado de conexão interior e o pleno domínio do que está realizando no exterior é a combinação perfeita para o pianismo integral 4E. Essa maneira de atuação (*enacted*) mantém o pianista totalmente conectado e não permite que este seja assaltado por pensamentos ou tomado por emoções que não possa controlar. Transcrevo a essência da prática descrita por Tolle:

Ao caminhar pela vida, não dê 100 por cento de atenção ao mundo exterior e à sua mente. Deixe alguma coisa no interior. Sinta o corpo interior, mesmo quando estiver fazendo alguma atividade de rotina, principalmente nos relacionamentos ou quando em contato com a natureza. Sinta a serenidade bem lá no fundo. **Mantenha a porta aberta** (grifo meu). É possível ficar consciente do Não-Manifesto em todas as ocasiões, você sentirá uma profunda sensação de paz em algum lugar lá no fundo, uma serenidade que nunca abandonará você, não importa o que aconteça lá fora. Você passa a ser a ponte entre o Não-Manifesto e o manifesto, entre Deus e o mundo. Esse é o estado de conexão com a Fonte. É o que chamamos de iluminação” (TOLLE, 2003, p. 60).

O Não-Manifesto é percebido nessa dimensão do sagrado, que expressa a terceira referência ao conteúdo simbólico do sonho. Como abordei no capítulo 2, Leonardo Boff (2012) adverte que o sagrado não é uma coisa, mas “uma **qualidade** das coisas, que de forma envolvente nos toma totalmente, nos fascina, nos fala ao profundo de nosso ser e nos dá a experiência imediata de respeito, de temor e de veneração”. Assim, “o sagrado é como o sol: sua luz nos arrebatava e nos enche de entusiasmo (*fascinans*). E ao mesmo tempo nos obriga a desviar o olhar porque pode nos cegar e queimar (*tremendum*)”.⁶³ A análise simbólica profunda desse sonho me

⁶³ Artigo “O necessário resgate do sagrado”, disponível em <https://leonardoboff.org/?s=sagrado>

levou a um entendimento amplo do que o meu inconsciente quis revelar. A qualidade entendida nesse nível passou a direcionar minha conduta com maior clareza.

Ao seguir tão preciosos ensinamentos, me pergunto como seria um pianista que tocasse nesse estado de consciência. Com que profundidade pode um artista trabalhar se conseguir manter-se em tal postura em sua prática. Percebo ser esta a verdadeira conexão, o que está acima da emoção. Por mais sentimento que seja colocado na interpretação, se a conexão interior não se estabelece ou se rompe, a ação se torna mecânica. Linda Bustani usa uma metáfora para definir essa situação quando diz: “Você tem um botão liga-desliga”. Ou “Perdeu o sinal, caiu a conexão”, comparando a atenção ao corpo interior com o sinal de *internet*. Começo então a entender que o pianista nesse nível de conexão interior, aliado a uma prática ostensiva e adequada, poderá realizar o que quiser.

A capacidade ampliada de discernimento da etapa de desidentificação, me fez produzir uma série de novas percepções e constatações. Aqui ocorrem as pequenas mudanças que, com a repetição ostensiva, irão consolidar os novos hábitos. Desta forma, uma nova rotina de tarefas acaba criando sensações, pensamentos e intuições, favorecendo a transmutação que virá a seguir, conforme escrevi em meu diário reflexivo:

21/04/2021: “A técnica funciona como um exoesqueleto, me dá uma sustentação estrutural. Para que serve a técnica? Em termos de metacognição, serve para reforçar o discurso autoconsciente que consolida as práticas. A técnica me traz de volta ao centro do padrão de excelência com que o estudo diário do repertório às vezes vai deixando escapar, em função da preocupação maior com os outros elementos musicais contidos na obra. A técnica me faz lembrar que sem o corpo não tem pianear (*embodied, enacted*).”

“A intuição é a sensibilidade o espírito”.

“Devemos amar nossas dificuldades. Elas nos mostram os pontos de virada, aquilo em que devemos prestar atenção. A dificuldade aponta uma fragilidade, mas não devo me identificar com ela, apenas reconhecê-la”.

“Antigamente se trabalhava com a peça somente no cérebro. Agora posso explorar no corpo (*embodied*) nas conexões (*extended*), no ambiente (*embedded*) e no imaginário inconsciente e no meu pianear (*enacted*). Eu sou a música”.

04/06/2021: “Desconstruindo antigos hábitos, estabelecendo novos: Linda não permite que eu assuma um novo repertório até que me desidentifique do antigo padrão. Eu fico triste porque sinto saudades de outros repertórios. Porém, também sinto falta do padrão, possivelmente porque ele me é familiar, e é tão meu... A percepção e método e Linda resistem aos meus apelos sedutores por uma peça nova para tocar, “sim, depois que o Schumann estiver pronto!”, disse Linda. Minha criança birrenta protestou um pouco, mas a consciência do processo e a fé no mestre me fizeram aquiescer”.

Meu conhecimento anterior de psicologia cognitiva e da teoria piagetiana foram incorporados às minhas análises do conteúdo das aulas com a professora e das minhas percepções ao longo do estudo no piano e fora dele. Esse processo analítico aplicado na prática trouxe uma consistência maior ao meu pianismo. A cada nova sessão de estudo, minha percepção foi expandindo, o que me ajudou a escrever mais, tanto o texto da tese como os novos artigos, os quais foram publicados na sequência.

29/04/2021: “Esbarro: como evitar? Usar o *priming*, lento torturoso, progressão e dobramento”.

“Memória: assimilação e acomodação. O trabalho consciente e constante irá, naturalmente, acomodar o material assimilado. Passar da memória de curto prazo para a memória de longo prazo”.

“Deliciosa sensação do pulso relaxado”

“Nova rotina de estudo: Serão duas sessões diárias, de 2 horas cada. Vou usar meu pomodoro (temporizador acionado a cada 25 minutos). Treino de *zanshin*, atenção plena”.

Na transição para a etapa da transmutação desvelou-se um elemento que estava ainda subutilizado por mim: a intenção. Em minha vivência diária cada vez mais consciente, uma nova epifania se anunciou.

01/05/2023: “Não adianta fazer as repetições sem intenção. A intenção está presente no pianismo consciente, tal qual na oração, na magia, na visualização criativa”.

“Para ser um objeto artístico, precisa ter intenção, caso contrário, é qualquer coisa”.

“A intenção está relacionada à emoção. De acordo com Maturana, para quem a emoção é o desejo, mesmo quando pensamos estar tomando uma decisão racional, tudo está fundado na emoção”.

“Sem intenção não tem milagre”.

“A intenção é o que torna o meu estudo prazeroso e pleno de sentido”.

“A intenção conecta a vontade (emoção) com a prática”.

“A qualidade do estudo está relacionada ao uso da intenção”.

“Para ter intenção é necessário estar presente”.

Por fim, entendi, definitivamente, que se desidentificar é desapegar, deixar ir.

3.4.1.4 Transmutação

Na quarta etapa, ocorre a transmutação. Aqui o conhecimento adquire significados pessoais:

Aspectos positivos, negativos, fáceis, difíceis, desafios, a luta entre querer ir mais fundo e o abandonar. Os desafios da nova aquisição e as mudanças que se impõem. Aspectos funcionais e disfuncionais de uma mesma realidade. Há um contemplar não só intelectual, mas também humano e ético do conhecimento, do conflito e da solução, vai-se do limitado para o sem limite. O nível superior da consciência emerge, vem à tona, manifesta-se,

possibilitando a etapa seguinte. Esta é uma fase em que o julgamento do certo e errado ou bem e mal, são insuficientes, concorre neste momento também as funções da percepção. Nada é inteiramente certo, nada é inteiramente errado ou inteiramente bom ou totalmente mau. Há uma emergência multiparadigmática, uma visão transcendente que permite a passagem para outra etapa (SALDANHA, 2006, pp. 163-164).

Nessa fase, entro em contato com níveis mais sutis de minha experiência com o piano, quando emergiram questões existenciais ligadas à interpretação, ao papel do artista, ao meu lugar e ao lugar do meu piano. Ao mesmo tempo, a etapa da transmutação, com todos os altos e baixos previstos, foi o momento mais longo e difícil de toda essa jornada de autoconstrução, com duração de catorze meses.

07/06/2021: 2º Marco: Romanza nº 2, de Schumann

O segundo marco do meu processo de individuação inaugurou a etapa da transmutação. Nesse momento, eu estava aprendendo as *Três Romanzas op. 28*, de Robert Schumann e o Prelúdio nº 10 do primeiro volume do *Cravo bem temperado*, de J.S. Bach. O que promulgou este segundo marco foi a finalização e gravação da Romanza nº 2 e do Prelúdio nº 10.

Romanza nº2 Schumann



Prelúdio de Bach



Como fator determinante, destaco a presença evidente do numinoso nessa experiência. Ocorre que a segunda Romanza foi a música que Clara Schumann, em seu leito de morte, pediu que a filha tocasse ao piano. A intenção de Clara era fazer a transição ouvindo a obra que considerava ideal para esse momento. Seria uma passagem para outro plano, simbolicamente. Pois bem, tanto eu como Linda entendemos dessa maneira a minha relação com essa obra. Eu senti que houve, de fato, uma transcendência para outro nível de minha história com o piano. Da mesma forma que Clara adormeceu com essa obra, eu despertei. De acordo com Linda, foi com essa peça de Schumann que eu apareci, finalmente, como pianista, pela primeira vez. Da mesma forma, com o Prelúdio de Bach.

Após essa experiência, minha visão do piano e de mim mesma foi se expandindo. Minha estrutura modificada não parava de se transmutar. Em meio a

diversos percalços, juntamente com a alegria da realização e alcance desse marco importante, muitas dúvidas e medos antigos começaram a aparecer com maior frequência. Fui relaxando com a prática da meditação na técnica e me afastando do piano, mesmo aplicando técnicas cognitivas para otimizar o estudo, como os “hábitos atômicos” (estratégia de praticar por dois minutos e sair antes que comece a engrenar, gerando a necessidade de continuar).

29/06/2021: “Estou fugindo do piano. Não consigo me identificar com essa persona de pianista. Acho que não sou de verdade uma pianista”.

15/07/2021: “Comecei a terapia. A psicóloga identificou traumas que sofri com experiências malsucedidas desde a adolescência, todas relacionadas a professores despreparados. Isso gerou um padrão que me acompanhou até bem pouco tempo”.

11/08/2021: Sinto a grande necessidade de fazer uma imersão na obra de Chopin. Ao assistir a uma entrevista com Arthur Rubinstein aos 90 anos, fiquei emocionada quando ele falou da alma. Isso é Cognição 4E e música. Não se concentra somente no cérebro, mas na totalidade do Ser, isso é que é arte. A perspectiva 4E convida a explorar e mergulhar na arte, em absoluta entrega. Rubinstein fala do universo que representa cada artista. Em outras palavras, seria a estrutura e organização próprias de cada um. A arte engloba tudo isso. Isso é autopoiese!”

01/09/2021: “Me sinto pianista quando pratico a técnica básica diariamente. Isso me faz andar sozinha”.

O encontro presencial com a Mestre: esses lírios são para ela

Desembarquei no Rio de Janeiro dois dias antes do concerto que Linda realizaria com a Orquestra Sinfônica Brasileira, acompanhada de meu esposo Geraldo. Mantive com Linda apenas contato telefônico e por *whatsapp*, pois ela estava totalmente envolvida com os preparativos do concerto e ensaios com a orquestra. Em minha expectativa, os sentimentos de alegria e gratidão cresciam e meu estado de consciência era de atenção plena a maior parte do tempo.

Sáimos do hotel para almoçar e na volta passamos por uma floricultura. Fui atraída para dentro da pequena banca repleta de todo tipo de flores, mas um buquê de lírios me chamou a atenção pela beleza e perfume. E, apesar de já ter encomendado com o colega William Lizardo para ser entregue a Linda um outro buquê, entendi a mensagem que vinha do meu coração: estes lírios são para ela. Duas horas antes de começar o concerto, lá estava eu no saguão da Sala Cecília Meireles, acompanhada de meu esposo Geraldo e abraçada ao lindo e perfumado buquê.

Consegui um lugar na primeira fila, bem na frente do piano e ao lado de Willian Lizardo. Cada um de nós com seus buquês escondidos embaixo da cadeira. Não há como descrever adequadamente o que senti ao ver pela primeira vez a imagem de minha mestra em 3D, ao vivo. Linda entrou no palco com seu exótico vestido trazido do Líbano - país de origem da família Bustani – e sentou-se ao piano. Willian já me havia prevenido de que eu ficaria muito emocionada ao ouvir Linda ao vivo e imaginei estar preparada para esse momento. Mas quando Linda colocou as mãos no piano e tocou o tema do concerto nº 4, de Beethoven... fui invadida por uma emoção que me levou às lágrimas imediatamente. Como descrever a grandeza desta obra colossal tocada por aquela pessoa que tem me conduzido aos mais profundos e misteriosos mundos que música pode proporcionar?

Ao assistir Linda tocando com a orquestra, pude observar a integração perfeita de tudo aquilo que representa o pianismo e o desenvolvimento humano que são objetos de estudo desta tese. Eu me mantive nesse estado de fluxo ao longo das mais de duas horas de concerto, assistindo o concerto nº 4 em Sol maior para piano e orquestra de Ludwig van Beethoven na primeira parte e o concerto em Lá menor para piano e orquestra de Robert Schumann na segunda parte.

Após o final do último movimento do concerto de Schumann e em meio aos aplausos pelo público de pé, chegou o momento de entregar o buquê de lírios. Ela se inclinou para receber nossas flores e nossa devoção (Fig. 22).

Figura 22 – A imagem da devoção. Linda Bustani após o concerto, recebendo flores de mim e de Willian Lizardo, seu aluno.



Foto de Marina Andrade. Fonte: Acervo da autora.

Aplaudida de pé por vários minutos, abraçada aos dois buquês, Linda proferiu algumas palavras de gratidão ao público e à orquestra. Na saída, sempre com os lírios nos braços, Linda encontrou o seu público, que disputava a chance de receber o seu abraço. Quando ela me viu, chegou a minha vez. Eu já havia sonhado duas vezes que abraçava Linda, e desta vez era em carne e osso. Um longo e emocionado abraço, palavras carinhosas, lágrimas e sorrisos, traduziram esse momento único (Figuras 23 e 24). Toda essa experiência foi sendo lentamente absorvida por mim e somente sete dias depois consegui transcrevê-la.

Figuras 23 e 24 – O abraço emocionado da mestra.



Fotos de Marina Andrade. Fonte: Acervo da autora.

No mesmo ano em que completou 70 anos de idade e após um período de quase dois anos de restrição e enclausuramento por conta da pandemia, Linda Bustani está no auge do seu pianismo. Foi ovacionada após uma apresentação repleta de nuances, técnica, comprometimento, amor, dignidade, valores do ser que Maslow tão bem descreveu. E, mesmo com essa estatura que a coloca no patamar de maior pianista brasileira atuante, ou a “diva do piano brasileiro”, como também é conhecida, Linda Bustani tem um amor profundo pelo ensino do piano e por compartilhar todo o seu conhecimento.

De volta à realidade cotidiana

Meu mal-estar crescente me fez alugar um apartamento em Florianópolis, a 80km de minha casa. Um detalhe que demonstra a sincronicidade presente nessa jornada é o fato deste imóvel – o único que cogitei visitar para alugar – estar situado na mesma rua em que eu tive a minha escola de música e minha revenda dos pianos Yamaha. Tal coincidência revela a necessidade de resgatar uma história do ponto onde havia parado, 25 anos antes. Montei esse novo lugar para morar na cidade, onde busquei encontrar pessoas, movimento de carros, comércio em funcionamento e tudo mais que a cidade oferece fora de uma pandemia. Foi quando o pior aconteceu... o piano Boston não passou pelo vão da escada e não entrou no apartamento. Eu levei toda a mudança, organizei a nova casa, mas o piano não entrou. Tive que deixá-lo no caminhão da transportadora até decidir o que fazer. Voltar para casa? Encontrar outro apartamento?

Até aquele momento, eu não estava ciente do quanto tudo isso tinha a ver com pontos sombrios, ocultos em meu inconsciente, se manifestando. Só percebi quando aconteceu uma sincronicidade que revelou, em meio a um caos absoluto, que se tratava de um confronto com a sombra. Para resolver a questão, optei então por alugar uma sala comercial (distante também 2 km do apartamento) para colocar o Boston e montar o meu estúdio. Assim, pensei eu, poderia retomar minha atividade de professora de piano, bem próxima à Universidade onde fiz o meu mestrado em música. Foi quando tive a pior de todas as constatações. Para chegar à nova sala, localizada no segundo andar de um prédio comercial, o piano passaria pela entrada principal e por mais duas portas, para só então encontrar a porta da sala. Quando o encarregado do transporte foi verificar o trajeto, ficamos felizes em saber que a entrada era larga o bastante, com um vão enorme, por onde o piano passaria com facilidade. Entretanto, as duas primeiras portas também eram viáveis, mas na última passagem, da porta da sala, o piano não iria entrar. Ou seja, novamente o piano estava no caminhão, sem poder adentrar o espaço designado por mim. Os homens do transporte me olhavam perplexos e provavelmente me julgaram muito estúpida ou insana. Na verdade, eu estava mesmo me sentindo assim.

Precisava tomar uma decisão rápida para estancar o meu prejuízo financeiro, que já estava nas alturas. Foi quando anunciei ao motorista do caminhão: vamos voltar para casa. E assim, com a sensação de ter quebrado a cara muitas vezes na parede,

executei o reverso de tudo o que havia programado fazer. As perguntas que pipocavam em minha mente eram *O que estou buscando? O que está acontecendo comigo? Estou enlouquecendo?* Ou, como no prólogo de *Memórias, sonhos e reflexões*, Jung indaga a si mesmo: “É a minha aventura a minha verdade?” (JUNG, 2016, p. 21).

A coincidência de o piano não passar pela porta duas vezes foi a resposta vinda do inconsciente para o que estava acontecendo. Eu estava buscando o lugar do piano, não só em uma casa, mas em minha própria vida. Precisei dar uma volta gigantesca para retornar ao mesmo ponto em que estava, só que várias oitavas acima. Fui, aos poucos, absorvendo o conteúdo embutido (*embedded*) naquela situação para somente então encontrar o ambiente ideal e consagrá-lo como o espaço do meu piano em minha consciência. Nessa jornada mitológica, enfrentei reveses múltiplos que incluem problemas de saúde relacionados à menopausa, recém iniciada, intolerância alimentar, osteoporose, dores de cabeça. Uma jornada paralela de visitas a consultas médicas e exames de todos os tipos, ao longo de um ano. Lidei com ameaças de monstros terríveis manifestados em novos problemas de saúde, tais como o risco de cegueira, o risco de fraturar quadril e fêmur, o risco de não poder mais comer nada sem passar mal, o risco de engordar sem parar até ficar obesa. Precisei enfrentar um a um, todos esses perigos, realizando procedimentos médicos, tratamentos e mudanças de hábitos. Tudo isso ao mesmo tempo em que escrevia a tese, atendia pessoas *online* e tentava roubar horas de estudo para o piano.

Durante essa transmutação que parecia me despedaçar, minha mestra Linda me monitorou à distância por 24 horas diárias. Durante toda essa terrível jornada, por vezes Linda me admoestou, em outras me ofereceu seu colo. Com frequência, choramos juntas, separadas pela tela do computador em nossos encontros semanais pelo zoom. Seu amor e paciência foram o alento que me fez chegar ao fim com a sensação inexplicável de vitória.

Analogamente ao mito de Jonas descrito no segundo capítulo desta tese, me senti como ele dentro da barriga da baleia. A sensação de prisão, de não encontrar uma saída, de que nada mais poderia ser feito a não ser me entregar para o próximo evento com a promessa de prestar atenção à “voz” manifestada nos sonhos e outras projeções, em acessos ao meu supraconsciente, enfim, era tudo o que eu poderia fazer.

Joseph Campbell (1990) relata que o herói precisa entrar nesse tipo de situação porque é uma descida às trevas. É o mito do herói que é engolido pelo peixe e retorna transformado. Esse é o estágio inicial da saga do herói, quando abandona o ambiente familiar. No embate com o inconsciente, o indivíduo entra em contato com “uma série de provações e revelações de uma jornada de terror no mar noturno, enquanto aprende a lidar com esse poder sombrio, para finalmente emergir, rumo a uma nova vida” (CAMPBELL, 1990, p. 155).

Entretanto, o retorno ao lar físico não significava ainda a missão cumprida. Na verdade, todo esse embate serviu para que eu encontrasse minhas subpersonalidades, que estavam ocultas no espaço psíquico do meu inconsciente. A principal delas foi se construindo desde as minhas primeiras frustrações e situações traumáticas relacionadas ao piano.

Trata-se de uma “Denise” que não estuda, pois não tem tempo, que denominarei “Denise Ocupada”. Ela está sempre devendo, já que em sua vida atribulada consegue ter tudo, menos tempo para estudar. As desculpas são sempre muito consistentes: antigamente eram as filhas pequenas, o trabalho excessivo, o deslocamento etc. O mecanismo de compensação foi meu aprofundamento em outras áreas, sempre relacionadas à música, mas fora da própria experiência com o piano. Ela é a supermãe, superterapeuta, superaluna, além de perfeccionista. A consequência desse comportamento autossabotador é o sentimento constante de incapacidade, impotência e tristeza. Essa subpersonalidade manifestou-se também em sonho:

20/03/2022 Sonho: “Eu tinha um concerto de Mozart para tocar. Ao chegar no local do concerto, lembrei que não havia estudado e perdi a partitura. Um sentimento de frustração, medo e vergonha tomaram conta de mim”.

Esse sentimento do sonho é recorrente e materializa essa “Denise Ocupada” como uma subpersonalidade negativa. No encontro com a sombra, passei a entender que as pessoas e situações vinham para alimentar aquilo que permanecia oculto. Minhas projeções aconteciam cada vez mais fortes, quando surgiam em minha vida professores despreparados, colegas pouco amistosos, imprevistos cotidianos, problemas de saúde, enfim, situações que me tiravam de meu caminho no piano, favorecidas pela manutenção de minha subpersonalidade reprimida.

Fiquei sem o piano de cauda, estudando no apartamento, no piano digital. Ali comecei a entender que estava dentro da baleia, mesmo tendo devolvido o piano para

a casa de origem. O piano voltou para o lugar certo e eu fiquei, sozinha e longe dele. Nessa fase, escrevi mais do que toquei, publiquei artigos, preparei a qualificação.

Em meu processo de autoconstrução como pianista, todas essas partes ocultas e menos sadias precisam estar conscientes. Não é tarefa fácil nem suave esse confronto com o inconsciente. No meu caso, o meu piano Boston, com seus 500kg de peso, foi o símbolo perfeito de minha busca. A pulsão para a transcendência e a fé no sagrado tem sido a energia que movimenta e sustenta esse processo. Mas o fator diferencial e determinante foi a presença infalível de minha mestra, Linda Bustani, ainda que virtual.

20/04/2022 (Dois dias antes da Qualificação do doutorado)

Sonho: "Sonhei que meu Boston estava em uma espécie de caverna e era úmido. Fiquei nervosa, com medo de danificar o piano".

17/06/2022: Senti saudades de casa.

07/07/2022. Entreguei o apartamento em Florianópolis e voltei para casa, na serra. No dia seguinte descobri que estava com COVID, pela primeira vez.

27/07/22

Sincronia, imunidade, fusão. Ver além taichi.

20/08/2022: Sonho: "Sonhei esta noite que eu tinha um menino bebê. Eu não o agasalhei o suficiente e ele passou frio. Também não troquei a fralda e ele ficou com cocô de um dia para o outro. Ao acordar, passei o resto do dia muito incomodada com essa sensação do sonho".

A minha análise do sonho, a partir do modelo de Johnson (1981) mostrou:

Bebê: algo precioso e delicado, divino, sublime, maravilhoso e gerado por mim.

Descuido: situação de confusão mental, não entender as necessidades e prioridades.

Tristeza: frustração, vergonha, procrastinação, desconexão.

Relação com o momento atual: O bebê é o meu terceiro filho, alguém que eu estive gestando nos últimos quatro anos.

Na perspectiva junguiana,

O desfecho de um encontro real com alguém que é o portador da projeção da *anima* ou do *animus* "dá frequentemente origem, em sonhos, ao símbolo de gravidez psíquica, um símbolo que se apoia na imagem primordial do nascimento do herói. A criança que há de nascer representa a individualidade que, conscientemente, ainda não existe" STEIN, 2006, p. 123).

Fica claro que a criança nascida é o próprio nascimento meu como a heroína que está fazendo a trajetória. É também a própria tese, que descreve esse percurso.

Entretanto, a confusão mental, a frustração e os demais sentimentos negativos se mostram como sabotadores desse “algo” precioso e sublime que nasceu. O contraste entre o bebê, que representa o meu *animus* sofrendo o abandono, ilustra o cenário da etapa de transmutação. O momento atual pede a conscientização desse contraste para que eu possa finalmente efetivar a transformação que vem a seguir.

Para que esse padrão elucidado no sonho seja revertido, estabeleci um ritual simbólico, conforme sugere o modelo de Johnson (1989). Empreguei duas estratégias diferentes para o ritual, com duração mínima de 21 dias:

(1) Utilizando imagens: coloquei duas fotos de bebês em cima do meu piano, um de minha filha mais velha segurando a pequena (Fig. 25) e a outra de minha mãe comigo no colo (Fig. 26).

(2) Estipulei duas perguntas para fazer olhando para a minha foto bebê: “Do que você precisa? O que eu posso fazer hoje por você?”

Figura 25 – Nathalia com Catharina no colo (Ano 2000).



Fonte: Acervo da autora.

O cuidado e amor com que os bebês das imagens são tratados é o mesmo que recebo de minha professora atualmente, e o mesmo que minha criança divina terá como familiar para si. O resultado da minha interpretação elucidou que “o momento atual pede a conscientização desse contraste”. Portanto, as duas imagens dos bebês representam para mim o máximo do cuidado e amor para com eles. São duas situações diferentes, uma da linha ancestral ascendente (minha mãe) e a outra descendente (minhas filhas). Isso me mostra que o cuidado está presente em minha vida e basta eu conectá-lo de maneira consciente. As perguntas feitas à minha criança

deverão sempre aguardar a resposta clara. Este é um momento diário de conexão interior.

Figura 26 – Eu no colo de minha mãe (1969).



Fonte: Acervo da autora.

Com essa experiência de reconhecimento da criança divina e renascimento da minha criança heroica, inicia-se a próxima etapa.

3.4.1.5 *Transformação*

A etapa da transformação difere da transmutação porque agora o indivíduo pode olhar para trás e constatar a grande mudança. Ele já não é mais a mesma pessoa. A partir de agora irá absorver tudo o que aconteceu, elaborando e integrando tua transformação. Em termos de Cognição 4E, todas as dimensões da sua enatividade estão alinhadas e em constante transformação consciente, mantendo a organização desse indivíduo.

A experiência pessoal, a que Leloup chama de **individualidade criadora** (grifo meu), somada às vivências das etapas anteriores, transformam-se em um novo conhecimento estabelecido, introjetado. Já há forma e contextualização diferenciada, não é mais fragmentado, cindido entre o bem e mal, nem distanciado do indivíduo, mas sim, é uma nova resultante da síntese favorecida pela etapa anterior. Didaticamente podemos sugerir que, 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.

Na dimensão transpessoal, a repressão da individualidade criadora é uma das fontes de sombra, de acordo com Jean-Yves Leloup (2018). Esse ser criativo reside no indivíduo, em toda a sua manifestação divina, tanto na expressão artística como na vida. Nessa mesma direção, Huberto Rohden (1966) enfatiza em uma advertência expressa no início de todos os mais de 60 livros publicados que a palavra “criar” é um neologismo moderno para substituir a palavra latina *crear*. O filósofo distingue o *crear* como a manifestação da essência em forma de existência e “criar” como a transição de uma existência para outra existência. Em outras palavras, “o poder infinito é o **criador** do Universo – um fazendeiro é **criador** de gado”, e “há entre os homens gênios creadores, embora não sejam talvez criadores” (ROHDEN, 1966, p. 5).

A mudança de nível que consiste na transformação do indivíduo abrange essa perspectiva da individualidade criadora. Em meu processo de individuação isso ficou evidente quando entendi o que é o pianear individual, inerente a cada indivíduo. Eu me vi atuando, na minha enatividade, ao piano e percebi o quanto isso é pessoal. Cada ser único irá praticar uma música única, por ser o seu processo criativo essencial. Tal percepção coincidiu com o terceiro marco do meu processo de autoconstrução.

3º Marco: Toccata de Bach

31/08/2022: “Hoje aconteceu algo muito diferente na minha aula de piano. Eu estava tocando o Allegro da Toccata de Bach e Linda ouvia, em silêncio. Quando eu terminei, ela disse: ‘Denise... você está segura. Você agora sabe o que quer. Está mostrando algo que conhece, deixou as ideias claras. É como se dissesse: vejam o que sei fazer, eu sei o que estou fazendo!’”

Essa aula me marcou porque pela primeira vez, em muitos anos, não senti medo. Tampouco estava preocupada em agradar, ou fazer tudo certo. Eu queria apenas mostrar o que entendi e senti musicalmente, através do piano. Minha atenção ficou dirigida à música e realmente consegui tocar em estado de fluxo, sem nenhum tipo de interferência. O contato com o aspecto numinoso se deu pela consciência de minha individualidade criadora: foi a primeira vez que senti coragem, alegria, satisfação, prazer, consciência, segurança para tocar. Consegui demonstrar me apropriando do conhecimento musical, minha experiência, como se agora eu tivesse atingido um patamar adequado àquilo que eu posso fazer. Não existe mais medo. Existe a música e eu procurando fazer uma execução à altura da obra e do compositor.



✓ Toccatas de
J.S. Bach Piano

09/09/2022 “Hoje Linda disse na aula: ‘Você pode tocar tudo o que quiser’. Isso seria um elogio, vindo de qualquer outra pessoa. Mas, dito por Linda, eu considero como receber uma honraria. A minha professora não usa palavras ao léu e é muito responsável na comunicação de suas ideias, que nem sempre são agradáveis. Portanto, me vejo realmente transformada e, com a anuência da professora, entendo que meu auto *feedback* está alinhado com minha performance real.”

Registro feito no diário reflexivo em 09/09/2022, ao tocar o Adágio da Toccatas:

“Sobre o sentido, sobre o sentido de tocar, sobre o que faz sentido fazer música, sobre o que faz sentido para cada pessoa, sobre o que vem depois de você conseguir fazer tudo e dar conta da obra. Vem essa conexão e vem algo que ultrapassa, essa zona da transcendência. Isso que os “transcendentes” do Maslow querem fazer, algo que os ultrapasse. Então não é só conseguir tocar e fazer o que está na partitura, que era o meu desejo inicial. Sempre foi tocar à altura da obra. Mas, para ser Maturana, tem que ser mais do que isso. Tem que tocar à altura e tem que transmitir isso (amor). Tem que ter a interação, tem que ter a validação do outro”.

Uma sensação nova para mim é observar o meu conhecimento recém-adquirido interagindo com meu conhecimento tácito. Tudo que aprendi ao longo da minha vida na música e fora dela agora validado em meu encontro com Linda, passa a fluir em minha prática, meus pensamentos e minha postura diante do piano.

Esse momento coincide com a fase posterior ao meu retorno ao lar. Após cinco meses nesse vai-e-vem, deixei o apartamento em Florianópolis e retornei para minha residência, no mês de julho/2022. No final de agosto, alcancei o terceiro marco de meu desenvolvimento. O retorno para casa está relacionado à busca do meu espaço sagrado, de onde eu saí e para onde voltei, transformada. Uma das definições do termo sagrado como substantivo quer dizer “lugar vedado a profanações, lugar privilegiado”. Joseph Campbell (1990) coteja essa experiência como a manifestação do mistério divino como uma tomada de consciência mitológica e para este autor “a sacralização da paisagem local é uma função fundamental da mitologia” (CAMPBELL, 1990, p. 97). Explica que a criação de um lugar sagrado é uma necessidade absoluta

para qualquer pessoa, um espaço para vivenciar e trazer à tona o que é pode ser. O lugar sagrado é o templo.

Uma vez estabilizado e sacralizado o local do meu piano no ambiente, no dia 15/10/2022, fiz uma auto constelação⁶⁴ fluvial e uma nova epifania aconteceu. A sincronicidade foi percebida somente ao final da técnica, pois este é o dia do professor. Meu objetivo foi constelar as personas e subpersonalidades relacionadas ao meu propósito de vida e profissão. As personas são os meus múltiplos papéis, que muitas vezes entram em conflito a professora de piano, a pesquisadora, a pianista e a terapeuta. A subpersonalidade foi a da Denise Ocupada. O resultado dessa técnica mostrou que todas as personas ficaram imóveis no campo, até que coloquei a última, que é a Ocupada. Nesse momento, a representante da Pianista ficou frente a frente com a Ocupada, quando declarei que a aceitaria e acolheria. Em seguida, o campo movimentou a Professora de piano e a Professora universitária, formando uma fileira, nessa ordem, atrás da pianista. Já a Terapeuta e a Pesquisadora, estas se retiraram juntas, afastando-se das demais.

A epifania foi exatamente a descrição do fenômeno, sendo que a sincronicidade de ser o dia do professor confirmou o sentido da experiência. No momento em que eu aceitei a subpersonalidade da Denise Ocupada, que sabotava seu tempo para a dedicação ao piano, imediatamente a Pianista se alinhou às duas Professoras de piano. Além disso, a Terapeuta e a Pesquisadora se afastaram para permanecer em segundo plano. Note-se que a Ocupada não se conectou às duas últimas, pois não há ligação entre elas. Nunca são sabotadas pela Ocupada. Assim, entendi plenamente que agora a parte oculta está integrada à base do ego, ou seja, está consciente, e não precisa ser projetada por não ser mais reprimida.

Com essa epifania, a mudança de nível é evidenciada porque, ao integrar a sombra ao invés de reprimi-la, acabei ficando por um fio e não abandonei o piano. Dessa vez estou conseguindo seguir o plano e depois de enfrentar as provações, retornei com o “elixir” do herói. O meu elixir é a compreensão serena de que já estou pronta para responder ao meu propósito. Já me sinto pronta para voltar a lecionar piano, agora com o meu próprio método e com todo o conhecimento internalizado de Linda.

⁶⁴ Constelar é abrir o campo inconsciente para entender o complexo, visualizando a ação das subpersonalidades. Constelação fluvial é a aplicação da técnica com bonecos, na água.

3.4.1.6 *Elaboração*

A etapa da elaboração estabiliza o que veio até aqui sendo transformado. A energia despendida anteriormente agora reflui para acomodar a grande quantidade de conteúdo apreendido. Toda a movimentação ocorrida das etapas anteriores se reverte em uma produção efetiva.

Na sexta etapa, ocorre a elaboração advinda da própria transformação com os insights da nova aquisição. Há apreensão global da situação e das possibilidades e articulações, promovendo o novo, diferenciado. O estado mental é outro, a situação já é outra. Revelam-se o sentido da aquisição nova, a dimensão que possui no contexto pessoal, social, espiritual e o sentido da experiência em seu eixo experiencial e evolutivo. Há, então, uma apreensão do verdadeiro conhecimento e do sentido desse saber na vida do indivíduo (SALDANHA, 2006, p. 164).

São tópicos desse momento:

Perfil artístico: definição do *Self* ou o que faz sentido para mim

Conforme relatei na fase de externalização do conhecimento de Linda Bustani, a qualidade do estudo entre pianistas asiáticos é o que faz a diferença entre um desempenho excepcional e uma atuação mediana. Ora, minha conclusão sobre a qualidade do estudo já está consolidada como o estado de presença na atenção plena (*mindfulness*) associado ao alerta relaxado (*zanshin*). Desta forma, a ideia de qualidade adquiriu um sentido profundo que combina a qualidade das coisas no sentido do sagrado com a qualidade quanto à organização, disciplina, limpeza em sentido físico e mental. Qualidade também tem a ver com as virtudes, com os valores do ser.

O que faz sentido para mim como pianista, como artista, como ser humano relaciona-se com a consciência da existência do sagrado e da necessidade de interconexão amorosa entre as pessoas.

09/11/2022: "O sagrado permeia tudo para mim, na vida e na prática instrumental. Que meu sentimento de devoção religiosa para com a música tem sido que realmente importa para mim. Esse é o meu *religare*. Exatamente o que o Nicolescu descreve é a minha percepção nesta autopoiese. Minha relação com o sagrado na música ocorria antes de forma imanente. Imanência e transcendência podem ser entendidas na perspectiva 4E, no meu pianear – eu sou um ser imanente transcendendo ao modificar minha estrutura. A transcendência do ambiente que me

leva além, através, entre a experiências me modificam, internamente, de forma imanente”.

“O pianista erudito, em sua prática, não alcança estados ampliados se estiver completamente identificado com seu ego”.

“Tarefa de uma vida: conhecer a si mesmo e tornar-se aquilo que se é”.

Sem o autoconhecimento o artista não consegue encontrar o seu próprio caminho, pois estará procurando algo que não sabe o que é ou apenas imitando outros modelos de vida que não são seus. Linda costuma dizer:

“O Estrella não me deixava ouvir a peça interpretada por outros antes de eu ter o meu entendimento próprio e a minha concepção. Ele só me deixava ouvir como uma referência depois que a peça estava concebida por mim. atualmente o jovem vai ouvir e vai copiar”.

Elaboração é observação ou tudo o que é dito, é dito por alguém: como estou explicando o meu processo?

Em uma perspectiva de Pianismo 4E, esse acoplamento estrutural entre mim, o piano e o ambiente de atuação resultam no meu pianear. Esse pianear expressa tudo aquilo que a totalidade do *self* permite, toda a amplitude desse desenvolvimento integral que concilia e equilibra a complexidade do Eu Sou. Isso faz do pianear de cada um ser único, exclusivo e ao mesmo tempo, universal.

No retorno ao lar, esse ser transformado assume um pianear maduro, integrando-se ao sagrado e confiando na entrega total à música

Nesse retorno, na minha ressurreição de pois de sair da barriga da baleia e voltar transformada, defino com a Mestre qual a minha nova rotina de estudos.

Rotina de pianista profissional: no lugar de horas roubadas, o horário nobre

Este talvez tenha sido o tópico mais desafiador para mim. Criar hábitos novos e manter a rotina de estudos é uma tarefa que exige uma consciência profunda do propósito existencial, para evitar os pensamentos sabotadores e o desânimo. O caminho mais fácil é fugir, usando desculpas múltiplas para justificar a falta de persistência no objetivo.

Quando se estuda em uma instituição, a exigência de realização das provas e trabalhos com datas programadas cria uma certa ordem no planejamento das

atividades. Mas quando se é um músico independente, a motivação é exclusivamente de ordem intrínseca. No máximo, o compromisso com a professora atua como motivação extrínseca, mas é o compromisso interno que garante a continuidade desse labor.

Portanto, chegar à etapa de elaboração requer uma transformação profunda advinda das etapas anteriores. Da mesma forma que um atleta pratica diariamente visando se sair bem no campeonato, ou o monge visando a iluminação, o artista pratica porque fazer é conhecer e conhecer é fazer. O meu cotidiano de pianista me diz quem eu sou e eu mesma faço o meu pianear porque pianista eu sou. Essa dinâmica de acoplamento estrutural irá garantir a minha autopreservação como pianista, enquanto minha estrutura vai se modificando no meu desenvolvimento.

Minha grande inspiração para construir uma rotina de pianista profissional vem de observar a minha mestra. Quando Linda se apresenta em um concerto, aquele momento apoteótico é uma parte ínfima de toda a preparação feita antes. É um trabalho extenso, árduo, contínuo, preciso e, sobretudo, consciente. Mas existe uma construção diária do repertório, além da manutenção da técnica. Além disso, quando retoma uma obra que já estudou anteriormente, Linda reaprende a peça ao invés de tentar lembrá-la, pois entende que está mais madura agora do que na época anterior e possui mais recursos do que antes.

Desenvolvendo o meu próprio método de estudo no Pianismo 4E

A qualidade do estudo e a difusão da cultura musical, como já está claro ser o meu propósito, implica em desenvolver um sistema de trabalho apoiado nos três pilares do Pianismo 4E. A abordagem prática desse modelo consiste em ações que considerem tanto aspectos de ordem fisiológica quanto psicológicos e espirituais. Tal sistema, aliado ao trabalho apreendido nas aulas de piano com Linda, será aplicado na rotina descrita no quadro abaixo (Quadro 6).

O modelo de divisão do meu dia de trabalho, podendo ter seus períodos invertidos. A possibilidade de trocar de um dia para o outro evita uma forma de autossabotagem frequente, que é desistir de praticar caso haja algum tipo de imprevisto. Assim, os compromissos que surgirem no horário de estudo podem ser compensados na troca dos dois períodos. Essa dinâmica permite a manutenção da prática constante e a longo prazo.

Quadro 6 – Planejamento da rotina de trabalho diário

Horário	
7:00-12:00 PERÍODO 1	1 a 2hs de técnica (Cortot, Beringer, Brahms, escalas e arpejos, Chopin 10-1, 10-2) Repertório: 4 a 5 horas (memorização, tabela, estudo analítico e estilístico)
12:00 – 14:00	Almoço Descanso
14:00-19:00 PERÍODO 2	Outras atividades profissionais Academia (3x por semana)
	19-20hs: Reforço de trechos preparando o dia seguinte

Fonte: Construção da autora.

3.4.1.7 Integração

A etapa da integração me mostra a cada instante o que é o meu pianear, e o quanto ele não pode ser igual ao de ninguém. O quanto cada pianista irá pianear conforme a sua estrutura e todas as perturbações que a vida irá fornecer. Nesse momento, visualizo a integração dos elementos presentes em meu imaginário pessoal e no coletivo e sinto uma fascinação pelas descobertas que estão ainda por vir. Saldanha explica que

Nessa sétima etapa, há a integração do conhecimento na vida pessoal, profissional e cotidiana, mas agora já inserido no todo do ser. O indivíduo jamais será o mesmo; há um novo olhar e um novo fazer; seu horizonte e perspectivas se ampliaram com a aquisição desses novos conhecimentos. Quanto maior a aprendizagem, maior essa consciência da integração, mais plena, nas várias dimensões pessoal, coletiva e cósmica, assim como nas distintas áreas da vivência 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 (SALDANHA, 2006, p. 164).

Esse momento de dedicação exclusiva ao piano encerra um período de quase três décadas em que lutei com meus fantasmas em busca da paz necessária para simplesmente tocar o meu piano. Precisei definir meus papéis, aceitar minhas sombras e organizar minhas personas. Entendi o lugar de cada faceta do meu Ser e aprendi a controlar as emoções. Aceitei o meu lado sombrio e integrei as “Denises” com seus alter-egos. Parei de culpar os outros por meus fracassos e passei a validar

os meus algozes como partes do meu próprio inconsciente projetado, mostrando minhas fraquezas. Entendi, de uma vez por todas, o que Maturana e Varela nos trazem e que eu já havia descoberto em uma vivência durante o meu curso de Psicologia Transpessoal: a única coisa que importa mesmo é o AMOR. A esse respeito, transcrevo minhas últimas notas:

11/01/2023: “Não é a memória que deve ser trabalhada, mas a construção da peça a partir da estrutura que tenho agora. Ou seja, minha estrutura denota a minha habilidade atual. Com ela, consigo dividir as ideias, assimilando e acomodando quando opero sobre elas. Quanto maior sentido consigo atribuir por meio de intenções mais familiaridade adquire com cada trecho, formando blocos sólidos de conhecimento. A memória irá se formar e ficar “enraizada”, como Linda sempre diz.

01/02/2023: “A discussão sobre o valor de fazer ou não a técnica básica é inócua. Quem critica é porque, ou nunca fez ou fez mal feito. Não há o que discutir, a diferença é evidente”.

08/02/2023: “Sem amor não é possível levar o aluno adiante. Professores mal resolvidos projetam seus recalques sobre os alunos, de forma inconsciente. Tentam limpar suas mágoas e frustrações, projetando-as em seus alunos”.

“A grande conclusão dessa tese: sem o amor há mesmo a eliminação do ser vivo. Sem a cooperação não há vida que se preserve. O ensino e a prática da performance sem amor não progridem, não perpetuam, não garantem a continuidade do músico”.

“O músico que não tem amor, o professor de música que não tem amor, ambos podem destruir a vida musical do aluno, do público, de si mesmo. A falta do amor não contribui com a multiplicação ou preservação da vida. Nesse caso, a perturbação, ao invés de modificar a estrutura do indivíduo, irá destruí-la. No mínimo, o músico ficará prejudicado, em algum nível.”

“Minha primeira conexão com a figura de Linda Bustani foi assistir a uma entrevista sua na Globo News, quando ela fala do amor em Schumann. Eu não conhecia pianistas que falassem semelhante coisa. Naquele momento senti que ela seria uma mestra para mim”.

Criando um nicho de performance: a residência artística com Linda Bustani

No dia 28/01/2023 tive minha primeira aula presencial com Linda Bustani. O que eu senti ao tocar pela primeira vez de forma presencial para ela? Sei o que não senti: medo, inadequação, vergonha, desconforto, falta de autoconfiança, ansiedade... tudo o que eu experimentava antigamente ao tocar para qualquer professor, antes de passar por esse processo de autoconstrução com Linda. Na verdade, o fato de trabalhar tanto de forma *online*, minha cognição estendida (*extended*) criou um vínculo tão profundo com a professora que a única diferença foi estarmos em 3D e não separadas por uma tela digital.

Essa primeira aula inaugura um novo e especial momento em minha vida. Comecei minha residência artística, que compreende encontros mensais na casa da

professora. Meu compromisso envolve as aulas, os encontros com outros músicos, as visitas a lugares de interesse e a presença em concertos de Linda e de muitos outros artistas. Agora, aquela menina que nasceu no interior de Santa Catarina e viveu a maior parte de sua vida em Florianópolis, agora faz sua conexão direta com a cidade do Rio de Janeiro e com sua mestra. Minha decisão não me leva a fixar residência no Rio, até porque minha escolha de viver no campo com meu esposo Geraldo é definitiva. Mas minha conexão artística está ampliada para outras partes do Brasil. Além disso, o contato com os alunos de Linda nos levou à criação de um núcleo de aperfeiçoamento sobre o trabalho dela. O compartilhamento de experiências e aprendizado renova a cada momento a espiral dessa fonte de conhecimento tácito musical.

Este é o legado de que Linda tanto nos fala. O rastro de amor deixado por ela nos une e nos impressiona, sempre mais. Nos seus relatos diários durante a preparação do concerto realizado no dia da mulher em BH (08/03/2023), ao final de cada áudio enviado ao nosso grupo de alunos, Linda repete: “Amo vocês, sempre e para sempre. Beijinhos”.

Rumo à próxima década

Dentro de 10 anos estarei com 64. Como eu quero entrar na idade da maturidade plena? Minhas escolhas de agora podem definir como estarei num futuro a médio prazo. Aprendi recentemente uma máxima citada pelo médico indiano Deepak Chopra (2013): “Se quiser saber como eram seus pensamentos no passado, olhe para o seu corpo hoje. Se quiser saber como seu corpo será no futuro, olhe para os seus pensamentos hoje (CHOPRA; TANZI, 2013, p. 34). Essa premissa ilustra o que a etapa da integração representa, pois não se trata apenas do fim, mas de um fim que traz um novo começo.

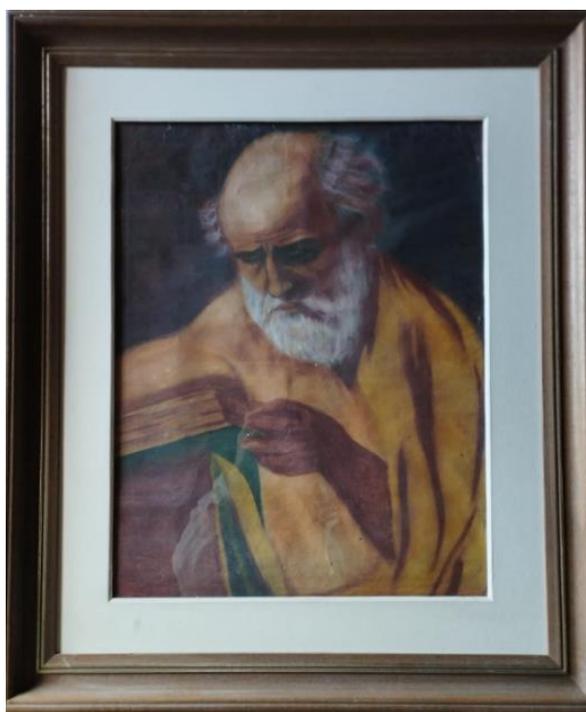
28/02/2023: Marco final: Não existem mais espinhos

No momento em que finalizo o texto desta tese para enviar à banca, ocorre o derradeiro evento, carregado de um profundo simbolismo, o qual só foi possível compreender totalmente pela mentoria de Linda Bustani. Sabe-se que o processo de

individuação não se encerra com o fim da autoetnografia, mas entendo esse como sendo o marco final para a presente análise.

Meu pai está realizando uma reforma em seu escritório de contabilidade. Alguns dos quadros pintados por minha mãe permanecem no novo projeto, mas o meu predileto não. Trata-se de uma reprodução a giz pastel seco de São Jerônimo, não datada nem assinada, feito por minha mãe, Marlene Bezerra (Fig. 27). No mesmo dia em que fui buscar no local a minha encomenda recém-chegada, a edição *Urtext* das baladas de Chopin, decidi trazer o quadro para casa. Imediatamente pendurei-o próximo ao meu piano.

Figura 27 – São Jerônimo, reprodução de Marlene Bezerra.



Fonte: Acervo da autora.

Quando enviei a foto do quadro para minha professora Linda, esta ficou profundamente emocionada com a imagem. Em nossa aula, no dia seguinte, questionou o significado da entrada desse mestre em meu estúdio de piano. “Por que o São Jerônimo veio para a sua casa?” indagou Linda. O diálogo, em nosso costumeiro estado de fluxo e abertura para o supraconsciente, trouxe algumas respostas e outras indagações. Fui então pesquisar sobre São Jerônimo, para compreender essa derradeira figura arquetípica no meu processo.

São Jerônimo e o leão

Na tradição católica, São Jerônimo⁶⁵ é considerado o doutor da bíblia, e no sincretismo religioso da umbanda, corresponde ao orixá Xangô. Em um monastério em Jerusalém o santo estava reunido com os outros monges para transmitir seus ensinamentos, quando um leão se aproximou, andando sobre três patas (Fig. 28). Os monges verificaram que uma das patas estava ferida por espinhos e fugiram, assustados. Rapidamente o santo ganhou a confiança do felino, tirou-lhe os espinhos e curou-lhe as feridas. São Jerônimo proferiu então: “Pensem sobre isto e vocês encontrarão várias respostas. Eu creio que não foi tanto para a cura de sua pata que Deus o enviou, pois Ele curaria a pata sem a nossa ajuda, mas enviou o leão para mostrar quanto Ele estava ansioso para prover o que necessitamos para o nosso bem”. A partir de então, o leão tornou-se um animal de estimação de São Jerônimo, acompanhando-o por todos os lugares.

Figura 28 – São Jerônimo e o Leão - Fra Felipo Lippi. Pintor florentino do Renascimento italiano (1406-1469).



Fonte: <https://deniseludwig.blogspot.com/2013/09/arte-em-pinturas-de-sao-jeronimo.html> Acesso 03/03/2023

Novamente, a presença do numinoso demarca um momento significativo em meu processo de individuação. O simbolismo da “pata ferida” eu associo à minha trajetória com o piano e minha “ferida nas mãos”, como o ato incorporado (*embodied*)

⁶⁵ Disponível em <https://www.catolicismoromano.com.br/sao-jeronimo-e-o-leao/> Acesso em 03/03/2023

de tocar piano. A figura arquetípica projetada no santo traz o sentido de “milagre”, capacidade inerente à santidade no contexto católico. Os monges fugitivos correspondem aos pensamentos sabotadores, ao medo e à ignorância. Mas é o próprio *animus* projetado na cura dos espinhos, meus traumas, que garante a presença do numinoso.

Ao final, a totalidade do *self*, quando o santo explica para os monges que Deus enviou o leão para nos mostrar o quanto estava ansioso para prover o que necessitamos. O leão torna-se, então, um animal manso e passa a acompanhar o santo por todos os lugares, consolidando a integração de todas as partes do meu psiquismo: o ego (o leão, agora consciente da integração), a sombra (os monges), o *animus* (São Jerônimo), o numinoso (Deus).

Essa leitura completa só foi possível pela interação intuitiva com minha mestra, Linda Bustani. Sem o seu questionamento, eu apenas sentiria que havia alguma proteção ou participação do sagrado, mas não teria alcançado o entendimento conforme exposto acima. A professora encerrou essa aula confirmando: “Não tem mais espinho!”. Então, agora estou livre para pianear sem dor.

4 O PIANISMO NA PERSPECTIVA 4E: UM NOVO PARADIGMA

Na etimologia, a palavra “pianismo” [de *piano* + *-ismo*] é a designação genérica das características da execução e da técnica pianística. No dicionário Infopedia⁶⁶ de língua portuguesa, o termo é definido como a característica da execução e técnica utilizadas por um pianista. O pianismo pode ser mais bem definido pelo *Dicionário da Língua Espanhola* como um estilo de interpretação do piano, ou composição de obras para este instrumento, que são típicas de um determinado autor, um intérprete ou uma época. Para o pianista e pesquisador Achille Picchi (2010),

Falar de pianismo é falar de escrita para o piano e sua respectiva escritura pianística, isto é, aquilo que se esconde por detrás dessa escrita que é o êmulo da execução por um executante que naturalmente domine todas as técnicas mecânicas de seu instrumento. Assim, a escrita pianística diz respeito à ideia de escrever de maneira típica, apropriada, idiomática a execução pelo piano, envolvendo os recursos técnico-instrumentais (toque, dedilhação ao teclado, o uso dos pedais) como expressivos e decorrentes (PICCHI, 2010, p. 27).

De forma semelhante, Cândida Silva (2005) define o pianismo como

O conjunto de características da performance de um pianista, a partir de parâmetros pianísticos, tais como toques, pedalização, dedilhado, postura, acentuação, fraseado, articulação, técnica, sonoridade, agógica, respirações e dinâmica (SILVA, 2005, p. 14).

Uma ideia mais ampla do constructo proposta pela pianista Érika Ribeiro (2013) em sua tese de doutorado, define o pianismo como o

Estabelecimento da relação entre a identidade do pianista, suas influências musicais e do ambiente que o cerca, os aspectos técnicos que envolvem sua performance e a concepção estilística e sonora de sua interpretação. Tais aspectos são também os responsáveis por formar o que se nomeia neste trabalho como “persona musical”, que irá consubstanciar os processos criativos aos significados do pianismo e ao fazer musical como um todo. A persona musical está profundamente conectada à identidade do músico, em seu conjunto de atributos. Um deles vem relacionado à figura do intérprete – que atua como cocriador da obra em questão junto ao compositor; o outro à figura do pianista-compositor, instrumentista que utiliza o piano como meio de deflagrar o desenvolvimento de sua linguagem musical através de composições e improvisações. (RIBEIRO, 2013, pp. 33-34).

De acordo com o modelo de Ribeiro (Fig. 29) “é a partir da persona musical que se podem observar características de qualquer pianismo – seja de modo individual ou pertencente a determinada corrente pianística” (RIBEIRO, 2013, pp. 33-34).

⁶⁶ Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pianismo>

Figura 29 – Pianismo.



Fonte: RIBEIRO, 2019, p. 33.

Percebe-se que as visões supracitadas acerca do conceito de pianismo são complementares e perpetuam a perspectiva tradicional do pianismo, calcada na figura do pianista concertista sendo admirado como uma estrela da performance e valorizado em sua persona musical. Nesse sentido, todo um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem do piano buscam alcançar a finalidade máxima do trabalho de um pianista, que é a performance.

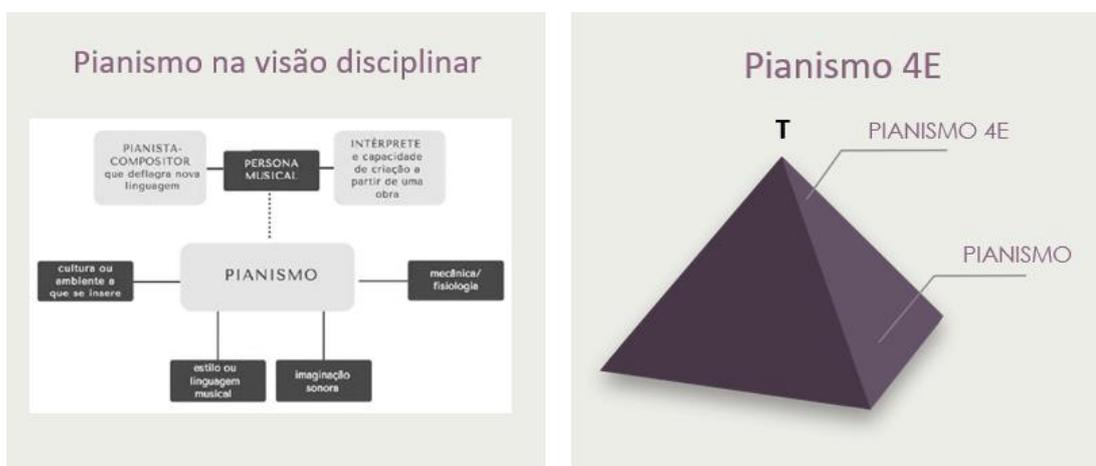
A proposição que defendo neste trabalho convida a avançar para além do modelo de persona musical sem, no entanto, refutá-lo. Obviamente não há possibilidade de excluir a persona. Entretanto, há que ser incluído o *self* artístico desse pianista. O *self*, aqui entendido nos termos junguianos, consiste na totalidade do ser e compreende o ego - dividido entre a persona e a sombra - *animus* e *anima*, além das imagens arquetípicas. A busca por essa totalidade é denominada processo de individuação e está plasmada na própria busca pela construção de um perfil artístico e um sentido para a prática musical.

Para dar suporte à minha argumentação, adoto a estrutura vigorosa fornecida pelas lentes da Cognição 4E. Nessa visão do pianismo é possível obter uma compreensão abrangente da complexidade inerente ao conjunto de situações, aspectos e fatores que pertencem ao *self* do pianista. A proposição de um Pianismo

4E amplia a noção delimitada à persona do pianista e alcança a esfera do *Self*, oferecendo o substrato para uma visão contemporânea de pianismo.

A modelo de pianismo proposto por Ribeiro (2019) compreende os aspectos presentes no universo do pianista a partir de sua persona em duas possibilidades de atuação: como pianista-compositor e como intérprete. Para os fins desta argumentação, toma-se apenas o pianista enquanto intérprete.

Figura 30 – Pianismo 4E e a lógica do terceiro incluído.



Fonte: Construção da autora.

No modelo aqui proposto (Figura 30), interessa conhecer os múltiplos estados de consciência presentes em ação (*enaction*) e estar ciente de cada um deles. O Pianismo 4E difere porque abrange o conteúdo inconsciente, muito além da persona. O material oculto virá do inconsciente de forma simbólica, reconhecido por meio da autoconsciência, atenção plena, autoconhecimento, experiências culminantes, *flow*, sonhos, imaginação ativa. De maneira menos prazerosa, pode vir em forma de projeções, autossabotagem, resistências, procrastinação, promovendo o contrafluxo e prejudicando o desenvolvimento do pianista. Assim, um pianismo integral 4E inclui a espiritualidade e o psiquismo desse indivíduo.

A esse respeito, Maturana (2002) adverte que

Reconhecer que somos sistemas determinados em nossa estrutura não deve imobilizar-nos. Tal reconhecimento não suprime nem nossas experiências espirituais, nem aquelas que chamamos de psíquicas. Ao contrário, permite-nos reconhecer que estas, como já disse, não pertencem ao corpo, e sim ao espaço de relações em que se dá a convivência (MATURANA, 2002, p. 28).

Portanto, para que se possa compreender os componentes do Pianismo 4E, é necessário conhecer a organização e estrutura desse pianista, como demonstrarei a seguir.

4.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO PIANISTA

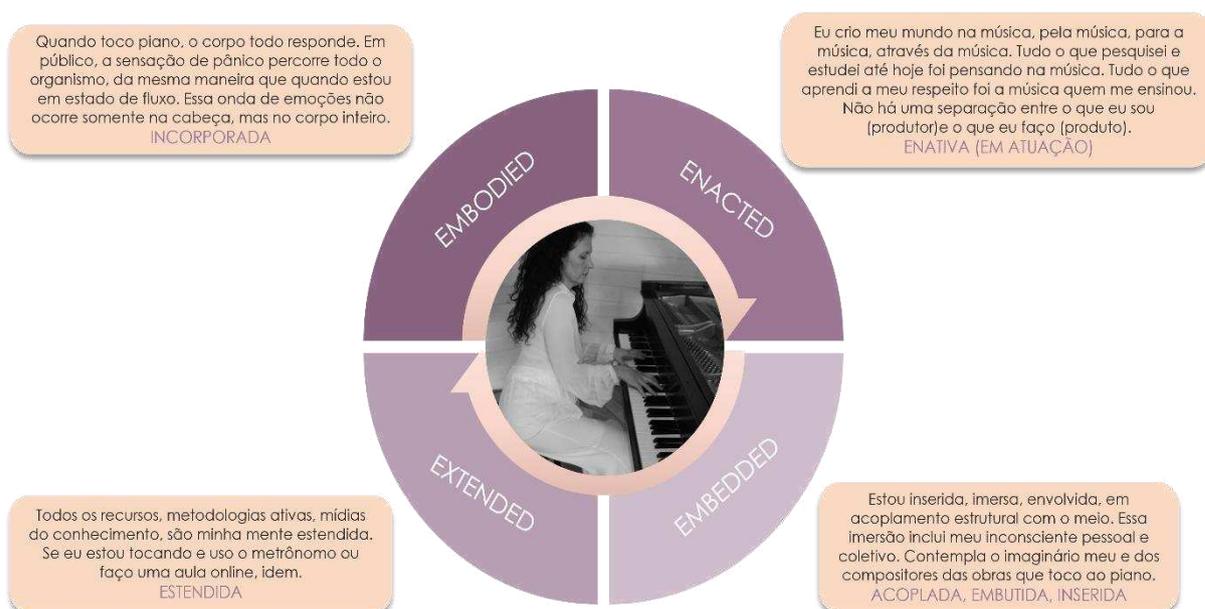
Uma visão autopoietica de pianismo exige que a compreensão de como se operam nesse sistema a sua organização e sua estrutura. Os seres vivos se caracterizam por se produzirem continuamente a si mesmos graças a sua organização autopoietica. Portanto, “devemos mostrar tanto as relações entre componentes que o definem como tal (organização) como os componentes com suas propriedades mais as relações que o realizam como uma unidade particular (estrutura)” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 19). À luz de Maturana e Varela ao tomar as moléculas como componentes para obter a organização do ser vivo, qual seria a organização de um pianista e quais os seus componentes? Que tipo de estrutura precisa ter um pianista para alcançar determinado perfil artístico? Quais os componentes dessa estrutura?

Já sabemos que a **organização** consiste na relação entre os componentes da estrutura do ser vivo e que a **estrutura** corresponde aos componentes e as relações que realizam sua organização. Um exemplo de diferenciação na estrutura entre instrumentistas é a forma de receber uma crítica. Para alguns pianistas, um certo tipo de crítica pode servir como um impulso para melhorar, mesmo sendo feita de maneira rude. Para outra estrutura, a crítica pode destruir sua motivação, e conseqüentemente, sua organização. O que diferencia esses dois indivíduos é a sua estrutura.

Os principais componentes que constituem a estrutura do pianista são: técnica, resiliência, autoconhecimento, equilíbrio emocional, conhecimento do conteúdo, psiquismo consciente e inconsciente, potencial artístico, espiritualidade, saúde física e psicológica, constituição física. Pode-se imaginar um pianista exposto a uma situação de teste ou uma apresentação em público. Conforme o grau da pressão psicológica intrínseca e extrínseca, este pianista sofrerá perturbações em sua estrutura, as quais poderão prejudicá-lo ou servir de fonte para o aprendizado e amadurecimento artístico, a depender de sua estrutura naquele momento.

No Pianismo 4E, a organização e estrutura irão lidar, em acoplamento estrutural com o ambiente de atuação desse indivíduo, nas quatro dimensões cognitivas, como aponta a figura 31:

Figura 31 – Cognição 4E: organização e estrutura.



Fonte: Construção da autora.

A organização é o uso dos componentes presentes na estrutura. A interação desses componentes vai se aprimorando com a mudança na estrutura, mediante às perturbações do ambiente. A organização é o que liga tudo, cada sessão de estudo, a continuidade, a qualidade do trabalho, a precisão, o envolvimento com cada obra, com cada compositor, com a estética, com a construção composicional. É o entendimento absoluto e a plena propriedade de cada unidade presente na atuação. A organização aparece na ação de relacionar os componentes da estrutura, como, por exemplo, o ato de se concentrar para conectar a capacidade atencional.

Observe-se que a estrutura está em constante modificação, o que vem a ser a autopoiese, sendo o histórico dessas alterações na estrutura a sua ontogenia. A ontogenia pode ser vista tanto a longo prazo, desde o início do desenvolvimento do pianista, como em curto prazo, ao longo do trabalho de uma peça musical. Uma evidência ontogenética é observar as mãos do pianista antes e depois de iniciar a técnica básica. Essa modificação muscular e postural das mãos inclui-se no histórico da evolução do indivíduo, ou seja, sua estrutura se modificou e pode ser notada em sua ontogenia.

4.2 O LUGAR DA EMOÇÃO NA ESTRUTURA DO PIANISTA

As emoções estão na base de qualquer criação artística. No sentido da biologia do conhecer, as emoções são “disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular operamos num instante” (MATURANA, 2001, p. 129). Logo, “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais as ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p. 130)”. Significa dizer que o artista escolhe, por meio da sua vontade, tudo o que deseja. Para Maturana, mesmo quando acredita estar agindo “racionalmente”, o indivíduo está tomado pela emoção do momento, a qual determina suas ações.

O pianista, conforme a sua estrutura, tem o seu “emocionar” definindo o curso de sua vida. Ele vai pensando e formando sua rede de conversações por meio do seu languagear, enquanto flui no seu processo evolutivo, no seu pianear. A alegria, o medo, a raiva, a tristeza, conduzem nossas escolhas, o que, de acordo com Maturana, pode ser notável e aterrorizante se “qualquer coisa que possamos escolher para projetar pode ser implementado, desde que o projeto respeite as coerências estruturais do domínio no qual ele ocorre” (MATURANA, 2001, p. 190). Tal premissa nos mostra que a emoção é central do desenvolvimento do pianista, pois quanto mais bem construída a sua estrutura, mais amplas serão suas possibilidades de atuação.

Para Maturana, é a emoção que promove as interações recorrentes que irão garantir a organização do vivo, e sem ela há somente encontros casuais e separações. O amor e a rejeição são as emoções pré-verbais que possibilitam isso, sendo que o amor aceita o outro, enquanto a rejeição nega. Assim, “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 2002, p. 67)”.

Quando Maturana utiliza os adjetivos “notável e aterrorizante” à possibilidade de escolher nosso futuro por meio das emoções, nos remete à dupla característica contrastante atribuída àquilo que é sagrado, *tremendum* e *fascinans*, como visto anteriormente (p. 53). Sabemos que um dos aspectos presentes no domínio do

sagrado é o amor por si mesmo, pelo outro e pela vida. Com essa reflexão, destaco um tópico que considero central para o entendimento do Pianismo 4E.

As experiências espirituais de iluminação, que são raras, ou aquelas mais recorrentes, provenientes de expansão de consciência, costumam levar o indivíduo a estados de plenitude, bem-estar, leveza, com frequência acompanhados de algum tipo de emoção amorosa. Da mesma forma, em algumas práticas de meditação, a compaixão e a autocompaixão são cultivadas.

Relato uma experiência pessoal durante o meu curso de formação em Psicologia Transpessoal, há duas décadas, com o professor Dr. Jeverson Reichow. Durante uma vivência em aula, após um período de introspecção, a orientação era que saíssemos do recinto para a parte externa da sala, em uma área verde repleta de plantas, árvores e flores. Tenho ainda vívida a emoção que senti e o que escrevi como mensagem final da vivência: Amor. A única coisa que realmente importa é o Amor”. Posso tentar descrever o que senti, mesmo sabendo da inefabilidade dessa experiência, como algo relacionado a um profundo amor universal, uma conexão com a Fonte, bem como um genuíno amor pelo ser que eu sou. É um sentir que nada tem a ver com a paixão vaidosa de um ego inflado, mas um despojamento do ego e um sentimento de compaixão e autocompaixão.

No Pianismo 4E, o amor é a emoção primordial. Falo do amor-próprio, para além daquele que Maturana enfatiza na relação com o outro e na validação inter-relacional, que gera a cooperação. Se para Maturana, o amor é a aceitação do outro na convivência, proponho que sem o amor por si mesmo não há intenção de um desenvolvimento autêntico, não há energia para confrontar o inconsciente nem para acolher nossas partes sombrias. Entenda-se que o amor verdadeiro não é autoindulgente, mas coloca limites claros com base no autorrespeito e autocompaixão. Portanto, não há como validar o outro sem antes validar a si mesmo. Um dos caminhos para encontrar esse amor reside no autoconhecimento.

Desta forma, se o amor é uma resposta biológica para nos relacionarmos com outros indivíduos, é importante que seja cultivado em cada um. Esse amor cresce à medida que o autoconhecimento mostra as lacunas presentes nas necessidades básicas. A tarefa para si mesmo de suprir essas carências está fundada no amor. Enquanto tais lacunas não estão conscientes, podem prejudicar e até sabotar o desempenho do pianista, que não saberá distinguir o porquê de certos sentimentos ou atitudes relacionados à sua vida musical.

O pianista vai modificando sua estrutura mediante a sua interação com o meio e as perturbações de ordem intrínseca e extrínseca. As suas relações no meio devem ocorrer para que ele exista como uma unidade inserida em um sistema. Se o emocional é algo fundamental em seu desenvolvimento, além do amor por si mesmo, o amor nas relações pode definir a manutenção ou destruição da organização desse pianista. No caso de mudanças destrutivas, as transformações estruturais podem causar a perda da organização do pianista, que desaparece como unidade de uma certa classe. Um exemplo de mudança destrutiva ocorre quando o pianista sofre um trauma em sua atuação, seja na performance em público, seja em contato com outras pessoas do seu meio. Uma situação traumática em contato com um professor insensível é um dos fatores mais comuns que levam à destruição de partes da estrutura de forma irreversível, comprometendo a organização. Em outras palavras, a perda da organização representa a morte do ser vivo, assim como a perda da organização do pianista representa o fim de sua atuação no seu pianear, em uma interação destrutiva.

No domínio de perturbações, todas as interações desencadeiam mudanças de estado, o que para o pianista significa o seu desenvolvimento pleno. A aula de piano é um excelente exemplo de perturbação que modifica a estrutura do pianista e o leva a evoluir, a se desenvolver. A perturbação pode vir também do grupo de colegas músicos e do convívio com os pares. Note-se que a qualidade da perturbação e a maneira como afeta a estrutura do pianista é determinante para uma evolução ou involução desse artista.

Vejamos um exemplo desta relação na interação de professor e aluno. Conforme a estrutura do estudante, ele poderá suportar ou sucumbir a um professor muito rígido. Há casos em que a rigidez e até mesmo a rudeza do professor estimulam o aluno a ser ainda mais “forte”, desenvolvendo sua resiliência. Entretanto, na maioria dos casos, os estudantes possuem uma sensibilidade emocional maior na sua estrutura, e podem entrar em sofrimento físico e/ou psicológico. Em minha prática docente, recebi diversos alunos adultos com histórico de traumas advindos de abuso psicológico em aulas de piano. Tal situação pode fraturar a estrutura do aluno e romper com a organização, causando desistência e morte (destruição da unidade) do pianista-artista.

Destarte, na autopoiese a interação entre o pianista e seu meio (que compreende o professor, os colegas, as instituições, o público, as redes sociais) é

desencadeada pelo agente perturbador e determinada pela estrutura do sistema perturbado, assim como o pianista é uma fonte de perturbações para o seu meio. As mudanças estruturais do pianista podem ocorrer sem que sua organização se modifique, mantendo sua identidade de classe. Um exemplo disso é o pianista que deixe de praticar por muito tempo a ponto de ter suas mãos endurecidas e fora de forma. Isso compromete sua estrutura, porém não o exclui da classe de pianista.

Segue abaixo uma lista dos principais componentes que constituem a estrutura do pianista:

- a) Base técnico-fisiológica: capacidade de tocar, capacidade de aprender; capacidade intelectual; acuidade auditiva; coordenação motora ampla e fina, visão, integridade física e mental; funções cognitivas preservadas: memória de trabalho, memória de longo prazo, funções executivas;
- b) Atitude mental: resiliência, motivação, autocontrole, organização mental, capacidade atencional, capacidade de comunicação;
- c) Potencial artístico (imaginação, sensibilidade às emoções, interioridade poética);
- d) Valores do ser: compaixão, empatia, humildade, bondade, honestidade, coragem, serenidade, equanimidade, desapego, sobriedade, inocência, diligência;
- e) Funções psíquicas: razão, emoção, intuição e sensação;
- f) Consciência, inconsciente e espiritualidade;
- g) Saúde física e mental.

Uma vez designados os componentes da estrutura do pianista, destaco como premissa do Pianismo 4E a ideia, já exposta na explanação sobre a Teoria da Autopoiese, de não haver “espírito *versus* matéria, ou de ideias *versus* corpo: todas essas dimensões experienciais são o mesmo no sistema nervoso; noutras palavras, são *operacionalmente indiferenciáveis*” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 42). Portanto, apesar de paradoxalmente fazermos uma divisão entre os componentes da estrutura para que haja uma compreensão de cada um, tudo está interligado e inter-relacionado em função de manter a organização do sistema. Em outras palavras, nossas percepções, sejam elas sensoriais ou espirituais, “elas não operam ‘sobre’ o corpo: elas *são* o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 44).

4.3 PIANEAR E TERMINOLOGIA 4E

Conforme exposto anteriormente, na Teoria da Autopoiese a linguagem do ser vivo é a expressão da sua natureza em ação no ambiente, pois que a borboleta irá “borboletear” e o macaco, “macaquear”. Assim sendo, o pianista irá “pianear”. O neologismo criado nesta tese para definir a linguagem do pianista, está alinhado com um léxico repleto de termos inovadores, muitos deles oriundos de outras áreas do conhecimento, que integram a Cognição 4E. O constructo Pianismo 4E revela o pianear desse ser vivo, o pianista em ação (enação, *enaction*) de maneira incorporada (*embodied*), estendida (*extended*) e embutida (*embedded*) no ambiente, em acoplamento estrutural. Esse universo em que atua o instrumentista inclui o psiquismo consciente e inconsciente, além dos aspectos espirituais, os quais fazem parte de sua estrutura.

Um paradigma inovador em qualquer área do conhecimento exige um léxico atualizado. No tópico anterior deste capítulo, apresentei uma revisão integrativa da literatura com o estado da arte da pesquisa em música e Cognição 4E. Essa pesquisa forneceu uma série de termos advindos de áreas correlatas às ciências cognitivas, tais como a Física, o Design, a Tecnologia da Informação, a Psicologia e a Biologia. Vejamos então como tais termos são aplicados em minha proposição de Pianismo 4E.

MUSICKING: Essa perspectiva nos permite pensar no conceito de “*musicking*”, trazido por Small (1998), que significa estabelecer relações com o local onde se faz música, sendo estas relações que dão sentido ao ato. Assim, não só a música e seu significado pensado de forma convencional em sons organizados são considerados, mas as relações entre as pessoas que estão participando da performance (CHRISTOPHER SMALL, p. 13, 1998). Os autores que falam em *musicking* (SMALL, 1998. LOAIZA, 2016. RYAN; SCHIAVIO, 2019) enfatizam o aspecto social do ato de fazer música.

Da mesma, proponho o “*pianear*” enquanto verbo que enfoca o músico/pianista em seu existir, em seu fazer musical que é conhecer, enquanto busca fazer e conhecer a si mesmo nesse contexto social. Ao entender o fazer musical do pianista, o seu *musicking*, como verbo, adoto o pianear como pianista em atuação. Em suma, o pianear é a linguagem do Pianismo 4E, o seu languagear. Tal qual o *musicking* (SMALL, 1998), o pianear consiste em qualquer envolvimento com o ato de

fazer música, seja atuando, ouvindo, ensaiando ou praticando, fornecendo material, alcançando a todos os que de alguma forma estão envolvidos. O pianear coloca o pianista em um ambiente e cenário no qual atua e recebe influências, em uma interação constante. Importa, portanto, conhecer tudo o que está à sua volta, as relações conscientes e inconscientes com o outro e consigo mesmo, inseridas no ambiente.

NICHO DE PERFORMANCE: O termo “nicho” oriundo da Biologia foi cunhado em 1924 pelo biólogo estadunidense Joseph Grinell e se “referia ao nicho ecológico ou ambiental como a distribuição geográfica de uma espécie ou população”⁶⁷. A partir de 1957 foi adotado o conceito Hutchinsoniano de nicho, que diferencia o “nicho fundamental ou potencial” de “nicho realizado ou efetivo”. Assim,

Enquanto nicho fundamental é basicamente um conjunto de várias características do habitat que permitem a presença do organismo, o nicho realizado considera além das características físicas do ambiente, a presença de outras espécies e suas interações para a possibilidade de ocorrência de determinado organismo. Dessa forma, nicho realizado ou efetivo é parte menor do que o nicho fundamental, é o “espaço” onde o organismo de fato se encontra⁶⁸.

A partir do entendimento do conceito de nicho, é possível estabelecer analogamente que o nicho de performance é, o lugar do músico em seu *habitat* natural. Considerando que há diferenciação do nicho fundamental para o nicho efetivo, infere-se que este músico não só precisa encontrar o seu ambiente como deve encontrar as condições que respeitem a sua estrutura para manter sua organização preservada.

Descobrir o próprio nicho de performance requer autoconhecimento e está ligado à própria sobrevivência. Uma das tarefas do processo de individuação do pianista está relacionada com o tipo de ambiente com o qual se identifica, com o tipo de interações que pretende fazer. Ambientes com alta toxicidade exercem perturbações nocivas para certas estruturas, enquanto outras não só se beneficiam como necessitam de tal substrato. Desta forma, o pianista só pode existir em um nicho de performance que atenda suas condições essenciais de vida, pois está em

⁶⁷ Disponível em http://ecologia.ib.usp.br/bie5778/doku.php?id=ensaios:natalia_fernandes_rossi
Acesso em 20/11/2022

⁶⁸ Idem.

acoplamento estrutural com todo o universo que o cerca. As trocas que irá realizar nesse nicho irão garantir a sua evolução, a partir da modificação de sua estrutura.

O nicho de performance compreende desde o ouvinte de música até toda a cadeia de conexões que levam a essa atuação. Entenda-se que o nicho fundamental é a parte maior, que contém o nicho efetivo. Neste nicho menor podemos mais proximamente observar a atuação do pianista em seu ambiente. Considere-se inicialmente o seu local de trabalho e estudo em casa e fora dela, as relações com pessoas da mesma área e de outras, a interação *online* de forma síncrona e assíncrona, o deslocamento em ambientes onde se pratica a música. Assim o músico interage no ambiente, colocando-se à vista de seus pares e sua audiência. As perturbações ocorridas nesse ambiente e consequentes alterações estruturais irão definir se esse nicho de performance é construtivo ou destrutivo.

Além dessa análise, observe-se o nível que vai além da persona, com todas as perturbações oriundas também do inconsciente (inclusive o coletivo) e de que maneira esse músico interatua lidando com tais aspectos internos e externos. A importância do tipo de conexões pessoais irá despertar as projeções de *animus/anima*, *persona/sombra*, tendo o ego como gerenciador entre consciente e inconsciente. Esse grande universo transpessoal é o todo que vai modificar a estrutura do músico. E quanto melhor ele se relacionar com tais aspectos, mais rico será o seu envolvimento adaptativo em relação ao ambiente musical do qual faz parte, relacionando-se com os outros músicos, com seus instrumentos com a inovação tecnológica.

Logo, a influência do contexto em que esse instrumentista se desenvolve irá definitivamente provocar transformações positivas ou negativas. No período de formação, o ambiente escolar e a interação com professores e colegas possuem o poder de motivar ou desmotivar esses alunos, a depender de sua estrutura. A participação coletiva, sobretudo nos estudantes mais jovens, interfere na construção da persona, no desenvolvimento do ego e futuramente, na integração do *Self* artístico. De igual modo, para os músicos profissionais é fundamental a inserção em seu meio adequado, no qual tenha as necessidades básicas de pertencimento, reconhecimento, segurança e possibilidades de autorrealização preenchidas.

O pianista, sobretudo o que se dedica ao repertório de concerto, tende a ser um músico mais solitário. Existe uma relação paradoxal por ser o piano um instrumento autossuficiente, e que, portanto, “não precisa” de outros músicos, visto

que há um vasto repertório escrito para piano-solo. Por outro lado, essa clausura operacional do pianista fechado em si mesmo muitas vezes dificulta a interação com outros instrumentos, por não ser uma condição *sine qua non* para o pianista atuar. Na reflexão sobre o nicho de performance, é importante enquadrar as necessidades estruturais desse pianista a fim de promover a mais sadia atuação possível, o que pode resultar em interações com formação de câmara, com violino, quartetos e quintetos de cordas, canto, clarinete etc., ou ainda com orquestras.

AFFORDANCE (possibilidades) e *SCAFFOLDING* (andaime): Uma vez estabelecido o nicho de performance do pianista, vejamos como ele existe, a pianear no seu ambiente musical. Há uma relação entre *affordance*, que são as possibilidades oferecidas pelo ambiente, e o *scaffolding* ou os elementos presentes nesse ambiente que servem como suporte à ação.

Essa relação fica clara no processo de aprendizagem mediada ou não. Quando um pianista está trabalhando sozinho, sem o auxílio do professor, uma das etapas importantes do estudo é a busca pela resolução dos problemas técnico-musicais. Ao explorar um dedilhado, os movimentos, as diferentes sonoridades, o pianista está no campo das *affordances*. Supondo que para cada um dos parâmetros musicais - altura, timbre, intensidade, duração - existem múltiplas possibilidades de escolhas interpretativas e técnicas, já se pode imaginar a riqueza de *affordances*. Em clausura operacional, o pianista interage com seus artefatos de forma estendida (*extended*), que vão desde os lápis para marcar o dedilhado (essenciais) até a gravação do trecho que pode ser ouvida na velocidade que quiser. Ou seja, é possível ouvir a si mesmo tocando algo em um nível de expertise ainda não atingido, simulando uma nova realidade de execução a ser alcançada, com uma simples alteração na velocidade da gravação.

Na situação de uma aula de piano, a relação mestre-discípulo promove a mediação necessária para que o aluno alcance níveis que ainda não consegue sozinho. Esta mediação, nos termos de Vygotsky (1986) traz a noção de uma zona de desenvolvimento proximal, que é a ajuda oferecida à criança pelo adulto, e pode ocorrer entre pessoas de todas as idades. Esse suporte externo é a descrição dos andaimes.

Destaco a fonte de conhecimento advinda de outros níveis do psiquismo que englobam uma compreensão mais profunda do conhecimento musical. Um exemplo

disso é o meu próprio processo de reconhecer as *affordances* e a forma como tiro proveito dos andaimes presentes no meu nicho de performance. Refiro-me ao material que fica “na nuvem” (usando a mentalidade de aplicativo) do meu supraconsciente em conexão com o inconsciente coletivo, que me faz receber por verdadeiros *downloads* as informações relevantes da obra estudada. São informações sobre dedilhado, conexões poéticas e interações com outros elementos – que podem ser outra obra do mesmo compositor ou de outro – enfim, um conteúdo acessado quando estou em atenção plena, observando tudo de forma presente e sem resistências. Quanto maior o meu conhecimento a respeito e melhor condição técnica, mais substrato eu tenho para implantar mais e mais andaimes nessa “rolagem infinita”⁶⁹ de hipertexto musical. O volume de informação que emerge do inconsciente e vai se tornando explícito pode ser manipulado por meio da imaginação ativa.

TELEOMUSICALIDADE: O conceito de teleomusicalidade está relacionado à ideia de teleologia, termo oriundo da Filosofia. De acordo com o Dicionário Abbagnano (2000), “teleologia” (do grego *Télos*= “fim” ou “objetivo”) é a parte da filosofia natural que explica o fim das coisas.

Os pesquisadores Andrea Schiavio, Dylan Van der Schiff, Silke Kruse-Weber e Renee Timmers (2017) utilizaram esse conceito para desenvolver a ideia de teleomusicalidade, que definem como uma propriedade no desenvolvimento ocorrida durante a mudança de atenção que os bebês exibem entre 6 e 10 meses de idade. A teleomusicalidade é então uma estrutura conceitual para o desenvolvimento musical inicial que leva o bebê às ações musicais exploratórias dirigidas a um objetivo, buscando o som na sua interação com o ambiente. O conceito está alinhado à perspectiva da Cognição 4E e especialmente do Pianismo 4E, uma vez que há um direcionamento claro e um objetivo sonoro, em qualquer fase do estudo e aprendizado.

Os autores empregam a teleomusicalidade para se referir ao momento em que a criança passa a atuar não só por reflexos, mas em busca do som, a partir dos seis meses. Ela está em acoplamento com o ambiente e direcionada para a finalidade de encontrar o som, mesmo sem ser instruída a fazer isso, o que confirma a enatividade. Além disso, trata-se de uma experiência de cognição estendida, pois a

⁶⁹ A rolagem infinita é uma técnica de design de produtos digitais em que o usuário rola a página para baixo ininterruptamente, parecendo não ter fim.

criança realiza processos mentais nos comportamentos musicais que “se estendem” além de sua pele. Assim, sua teleomusicalidade é utilizada e alcança todo tipo de objeto que interatue com a criança em sua ação e impulsiona o desejo de explorar ainda mais o ambiente, de forma enativa, estendida, inserida e incorporada (SCHIAVIO *et al.*, 2017).

Trazendo o conceito para o Pianismo 4E, sugiro que a teleomusicalidade seja um dos reais parâmetros de construção de uma prática e interpretação pianística. É a busca pelo som, afinação, ritmo, timbre, pelas múltiplas cores nas sonoridades. A teleomusicalidade pode ser uma postura deliberada constante no pianismo, explorando níveis cada vez mais sofisticados da experiência musical.

No processo de individuação, sabemos que “Jung concebia a personalidade humana de modos tanto causais quanto teleológicos, mas enfatizava a meta da individuação como o objetivo da vida humana” (YOUNG-EISENDRATH; DAWSON, 2002, p. 297). A análise teleológica musical vai ao encontro da essência do processo de individuação, pois existe uma finalidade que conduz o processo. Ademais, em um sentido psicológico, a teleomusicalidade pode ser vista como uma pulsão para fazer música, tal qual Maslow designou a pulsão para a transcendência (SALDANHA, 2006), por meio da motivação intrínseca.

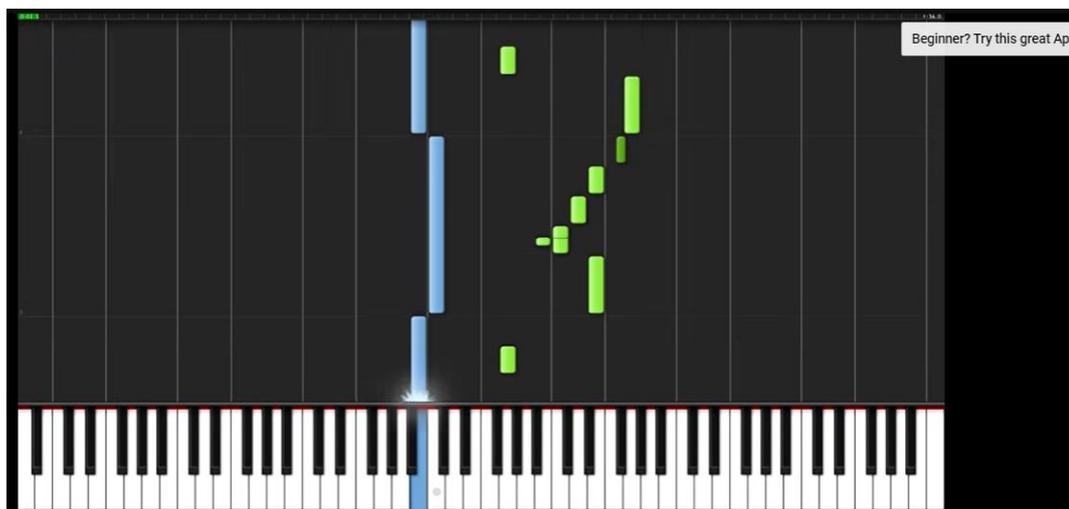
MENTALIDADE DE APLICATIVO: A tecnogênese, ou a transformação coordenada no processo de adaptação entre os organismos e seus ambientes (HAYLES, 2012), oferece novas formas de abordar o conhecimento, com suas ferramentas cada vez mais sofisticadas. Foi assim que desenvolvemos a mentalidade de aplicativo, que traz uma maneira reduzida e ágil para a resolução dos problemas e afazeres cotidianos. No campo da música, especialmente no pianear, tal mentalidade promove uma facilitação nos processos de aprender, ensinar e organizar o trabalho. Entretanto, é importante não perder de vista o contexto que está por trás da irresistível facilidade presente no uso do aplicativo ou do software para a prática instrumental.

Um exemplo disso é o Synthesia⁷⁰, que permite ao estudante tocar mesmo sem saber a leitura da partitura, apenas obedecendo aos grafismos que vão se apresentando. Possui a característica de um jogo e explora a linguagem do *videogame*, altamente familiar aos nativos digitais (Fig. 32). Entretanto, essa ideia de

⁷⁰ Synthesia é um treinador de teclado de piano para Microsoft Windows, IOS, MacOS e Android que permite aos usuários tocar um teclado MIDI ou usar um teclado de computador.

aprender piano suprime as etapas de construção tradicional desse conhecimento, mas cria outras possibilidades, ampliando o alcance do público que pode querer aprender e se aprofundar futuramente.

Figura 32 – Synthesia executando o Minueto em Sol Maior, de Christian Petzold.



Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=eUA_TrKqVXI Acesso 22/11/2022.

Em minha proposta de Pianismo 4E, argumento que a mentalidade de aplicativo é bem-vinda, no sentido da tecnogênese proposta por Hayles (2012), pois que todo o arsenal de ferramentas tecnológicas está incluído ideia de forma estendida, embutida, incorporada e enativa. Para alguns pianistas, certos artefatos tecnológicos são inúteis, mas poder contribuir para envolver os jovens pianistas em suas atividades. Uma ferramenta que tem se mostrado muito eficaz é o *tablet* para visualizar as partituras ao piano. Não é raro assistir a um concerto em que o pianista utiliza o *tablet* ao invés da partitura de papel. De forma estendida, consegue ele mesmo avançar no texto musical, sem a ajuda de uma pessoa como virador de página – atividade que tende a reduzir sua atuação ou entrar em extinção.

Em seu livro *How We Think: digital media and contemporary technogenesis* (2012), N. Katherine Hayles defende as novas formas de leitura e pesquisa como válidas, tanto quanto à leitura tradicional. A nova maneira algorítmica de pensar e aprender pertence ao nosso estilo de vida contemporâneo e pode facilitar o trabalho. Enfatizo a necessidade de reorganizar a maneira de atuar nesse universo tecnológico, porém jamais em detrimento da profundidade e consistência do conteúdo musical.

A mentalidade de aplicativo, o pensamento algorítmico e os artefatos tecnológicos compõem o nicho de performance que reflete o pianear. Servem como *scaffolding* e promovem a mediação para a zona de desenvolvimento proximal, atualizando os processos ligados à prática instrumental do pianista contemporâneo. INTELIGÊNCIA ONLINE/OFFLINE: Falar de alguém que está *online* ou *off-line* imediatamente nos remete à ideia de estar ou não conectado. Retomando a explicação de Wheeler (2005), a inteligência *online* consiste no envolvimento do ser vivo com o mundo em uma atitude de engajamento. Já a inteligência *off-line* pode ser percebida quando o indivíduo está pensando em outra situação que não seja a ação em qual está presente. Para este autor, ambas as modalidades são úteis no processo de cognição.

De igual modo, a especialista em aprendizagem Barbara Oakley (2015) utiliza duas formas de pensamento que denominou modo “focado” e modo “difuso”, com base na ideia de “estado de atenção concentrada” e “estado de repouso”, oriunda nas neurociências. O modo focado seria o essencial para estudar matemática e ciências, por usar uma abordagem direta e analítica e está localizado no córtex pré-frontal. Já o modo difuso trabalha em segundo plano e predomina no momento em que o indivíduo relaxa sua atenção e deixa a mente divagar. Um exemplo do modo difuso é o exercício de fluxo de consciência para escrever, sem colocar pontuação ou realizar paradas para analisar, apenas manter a caneta sobre o papel e deixar fluir o maior número de ideias possível. Ao final do exercício, utiliza-se o modo focado para organizar as ideias em uma sequência lógica para sistematizar o texto final.

Um exemplo musical é o *mindless flow*, quando o instrumentista alcança um envolvimento profundo a ponto de não precisar pensar de modo focado em cada nota ou trecho. O corpo simplesmente flui de maneira estendida, incorporada e embutida com o instrumento, em perfeito acoplamento estrutural com o ambiente. Não há interferência de ordem intrínseca ou extrínseca capaz de interromper esse estado, a menos que o próprio indivíduo deseje parar. Já o estudo de memorização, as estratégias cognitivas e metacognitivas, análise da obra, dedilhação, todas são atividades que demandam o modo focado de pensamento. Parece então que tocar piano é uma sequência de momentos difusos e focados, alternados.

Considero relevante destacar um aspecto negativo sobre o pensamento *off-line* quando se trata de um comportamento literalmente “desligado”, ou seja, ausente. Conforme adverte Meynen (2011), “o corpo é o meio de inteligência *online*,

especialmente equipado para engajamento real, não para contemplação *off-line* sobre cenários que podem ou não se tornar realidade” (MEYNEN, 2011, p. 5). Significa dizer que o indivíduo pode passar boa parte do seu tempo imaginando, de forma não incorporada, em detrimento de atuar, entrar em ação. Nesse caso, pode ocorrer um desequilíbrio que irá aumentar a preocupação com situações que não ocorreram ou podem não acontecer, tendo como resultado o aumento da ansiedade.

Na música, esse quadro é visto com relação à ansiedade e o medo do instrumentista de se apresentar em público. Esse estado de pensamento *off-line* ou de ausência é reforçado quando não há uma ênfase na prática da performance. O estudante fica imaginando de forma negativa o que pode ocorrer no momento da apresentação em público, mas não exercita o estado *online* de incorporar o momento da apresentação. Quanto mais desincorporada a experiência, maior a chance de criar mentalmente situações disruptivas, o que desencadeia um estado crescente de ansiedade, que pode prejudicar e até destruir a estrutura desse aluno em diversos pontos.

Ainda sobre o pensamento *off-line*, vale lembrar da diferença entre tocar em *mindless flow* e tocar em uma espécie de automatismo sem consciência. Este último consiste na prática mais comum entre os estudantes menos experientes, que se deixam levar pelo automatismo puro e simples, sem controle. É comum o aluno de piano tocar de memória uma peça inteira, mas não conseguir começar de nenhum ponto que não seja do início. Isso ocorre porque ele não sabe as notas, apenas a sua memória cinestésica “sabe” a digitação, em detrimento do conteúdo. Observe-se que o automatismo é essencial para a prática do instrumento, mas não é a única competência, pois prescinde das habilidades de coordenação motora, analítica, auditiva, visual, dentre outras.

Uma outra forma negativa de estar *off-line* no piano é tocar sem consciência. Na verdade, manter a consciência ao longo de toda a execução, seja ela em público ou no momento de estudo, é uma tarefa desafiadora. O excesso de estímulos, a começar pelo uso do telefone celular, cria um hábito de “desconectar” o pensamento a todo instante. A cognição estendida acontece de forma disfuncional, roubando a atenção do pianista para uma sequência de assuntos provenientes das redes sociais. Esse mecanismo leva o foco para o telefone e perde a energia necessária para manter-se na partitura, pois o cérebro procura aquilo que é mais fácil.

Tal situação tem prejudicado estudantes em diversas áreas, não só na música, gerando uma anomalia na aprendizagem que combina a procrastinação com a ansiedade. Em termos de Pianismo 4E, afirmo que essa anomalia gera estados de distorção cognitiva altamente prejudiciais à estrutura do músico, a ponto de esvaziar o sentido da sua prática e impedir o seu desenvolvimento. O hábito de adiar uma tarefa, ou seja, procrastinar, vai sendo reforçado, a preocupação por não fazer as entregas aumenta, gerando mais ansiedade. Ou seja, quanto menos presente, mais ansioso e frustrado, o que irá afetar outras áreas da vida desse pianista.

Como então sair desse ciclo disfuncional? Cultivando o estado de presença. São duas as opções: o estudo focado e a prática da atenção plena. O estudo focado deve ser realizado em intervalos curtos, de aproximadamente 20-25 minutos, como sugere a técnica “pomodoro”.⁷¹ A concentração durante a prática irá definir a qualidade desse estudo. Já a atenção plena “significa que a mente está presente na experiência incorporada cotidiana”⁷² (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993: 22).

Vejam um exemplo musical da união mente-corpo. Um pianista iniciante precisa tomar consciência dos cinco dedos, da lateralidade do teclado, da diferença entre teclas brancas e pretas e de acordo com sua habilidade, vai praticando os exercícios propostos por seu professor. À medida que pratica, adquire uma habilidade básica que envolve intenções, pensamentos e emoções aliados a um aumento na capacidade de coordenação. Inicialmente, a relação entre intenção mental e ato físico é ainda pouco desenvolvida, mas a habilidade ainda não é suficiente para tanto. Aos poucos, essa conexão entre prática e pensamento se aproxima, até que essa diferença vai diminuindo, alcançando uma unidade da experiência que não é puramente mental nem puramente física (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993).

Diferentemente da metacognição, que é a observação do processo paralela a ele, a reflexão incorporada é o próprio processo consciente. Musicalmente falando, não há um “tocar algo” no piano, mas há “o algo”, que é a própria reflexão, a própria presença do *Self*. Essa sutileza é uma delicada união entre o pensamento e a percepção, da intenção de tocar conectada à ação de tocar. A reflexão incorporada difere da metacognição, pois esta é a observação com avaliação, autoconsciência, autorregulação; tem a ver com a diferença entre pensar sobre a experiência e refletir

⁷¹ Técnica pomodoro é uma estratégia de estudo que utiliza um *timer* no formato de tomate para marcar o tempo de estudo na aprendizagem acelerada.

⁷² Original: Mindfulness means that the mind is present in embodied everyday experience

dentro da experiência, testemunhando-a. A reflexão incorporada é uma presença na ação. Mesmo a ação de não agir, sem o pensamento, mas sem negá-lo, é a observação da própria consciência, sem julgamento.

A reflexão incorporada pode ser entendida na aquisição da habilidade de tocar piano. Em termos de prática instrumental, a reflexão atenta e incorporada consiste em uma atitude mental cujo foco não está em perseguir um objetivo repetindo muitas vezes até o indivíduo se tornar habilidoso. A meta é estar atento e deixar fluir, tão somente. Nesse estado de consciência plena não existe a interferência de pensamentos ruminantes, preocupações ou distrações. Apenas a observação de tudo o que ocorre, de forma atenta. A reflexão torna-se incorporada à medida que a intenção mental e o ato físico ao longo da prática se conectam. Obtém-se assim uma visão de cognição como ação incorporada.

Um outro estado mental *online* é o *zanshin*, conforme visto antes. No Pianismo 4E, esse estado de prontidão em alerta relaxado, de consciência total do que está fazendo e das possibilidades que se apresentam no entorno, é essencial. Na psicologia cognitiva, o conceito de *priming* aproxima-se, em parte da noção do *zanshin*. *Priming* nada mais é do que a preparação mental do próximo evento, por exemplo, da próxima nota ou ideia no piano. É essa atenção ao que vem depois que mantém a mente *online*, mas pode estar no modo focado ou difuso, a depender da intenção do pianista. *Zanshin* é um estado de alerta, porém desprovido de tensão; um cuidado suave e constante, altamente desperto, mas presente.

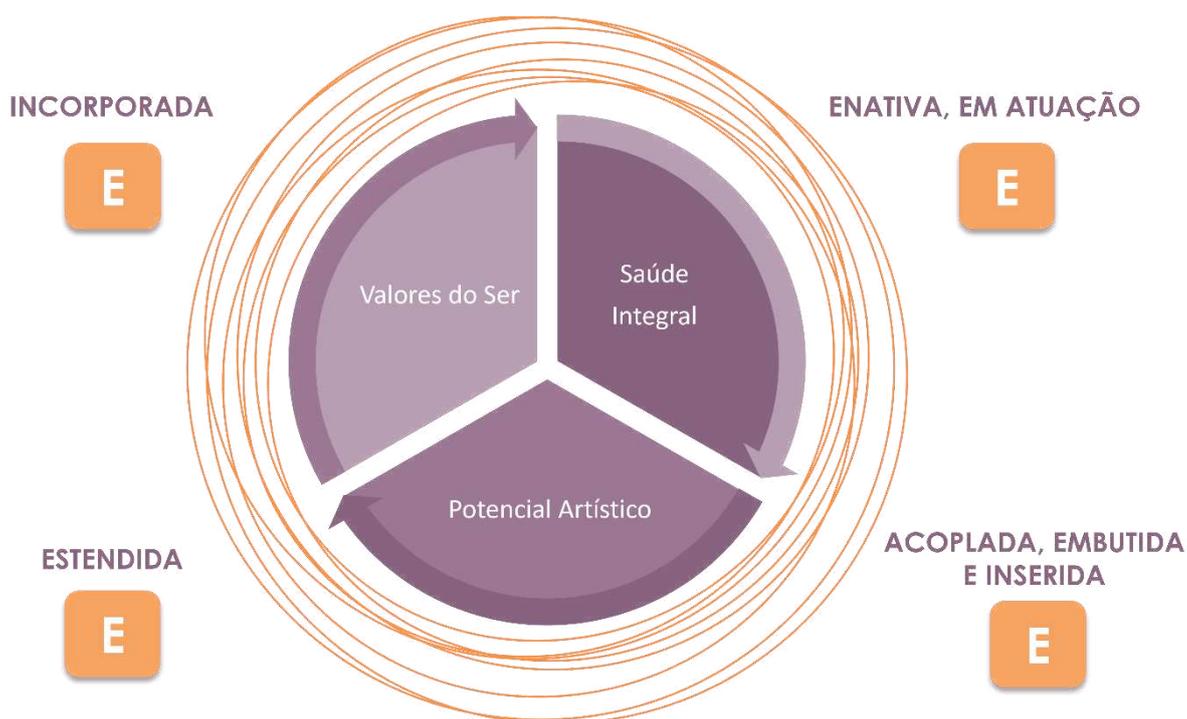
Por fim, são múltiplas as formas de entender a inteligência *online* e *off-line*. Quando toco piano sem presença, fico no automático, devaneio, estou *off-line*. Se estou no modo focado, pode haver um momento de atenção plena, mas existe também um objetivo de usar o pensamento de forma deliberada para a aprendizagem. Em outro momento, começo a relaxar no mesmo trecho e surgem novas ideias para interpretar, estou no modo difuso, *off-line*. O importante é saber reconhecer cada um dos estados mentais para poder tirar o melhor proveito deles. Fazer música dessa maneira é completamente diferente, pois elimina preocupações com elementos exteriores ao próprio pianista no momento de sua prática. Além disso, oferece um sentido muito maior a todas as ações, conferindo profundidade e capacidade de interiorização, de conexão com novas e instigantes experiências musicais, essenciais ao desenvolvimento artístico do pianista.

4.4 OS TRÊS PILARES DO PIANISMO 4E

O Pianismo 4E é um modelo de pianismo integral, que contempla instâncias mais profundas do pianista, para além do modelo tradicional focado na persona. No percurso dessa argumentação, busquei demonstrar os elementos que compõem a estrutura e organização do pianista, bem como a terminologia que considero necessária para a compreensão do universo 4E, presente da literatura recente na investigação sobre a Cognição 4E.

Nesse sentido, o sistema contempla três pilares interatuantes que compõem a estrutura do pianista no Pianismo 4E (Fig. 33): (1) potencial artístico, (2) valores do ser/espiritualidade e (3) corpo/saúde. São bases estruturais inter-relacionadas que

Figura 33 – Os três pilares que compõem a estrutura do pianista no Pianismo 4E.



Fonte: Construção da autora.

sofrem perturbações, ao longo do desenvolvimento autopoietico do artista. Pode-se objetar, por exemplo, que um pianista não necessita de “espiritualidade” para existir.

Ocorre que, de forma conceitual, a ausência de algum dos três pilares constitui um pianismo, mas não o Pianismo 4E. Do ponto de vista da organização e estrutura,

ainda que um pianista não possua em seus componentes os três pilares completos, ele pode acrescentar algo à dinâmica estrutural, desde que não comprometa a organização. Desta forma, infere-se que:

- a) se o pianista possuir o potencial artístico, a saúde física e mental em equilíbrio, mas não possuir valores elevados, não entra na abordagem Pianismo 4E;
- b) se o pianista possuir saúde mental e física equilibrada, valores éticos espirituais, mas não desenvolver seu potencial artístico, não é Pianismo 4E;
- c) se o pianista possuir valores éticos e espirituais em desenvolvimento, além de um potencial artístico, mas não tiver condições mentais ou psicológicas de atuar, não será Pianismo 4E.
- d) os três pilares são componentes da estrutura que podem ser desenvolvidos para atingir o nível necessário à perfeita organização do pianista;
- e) o Pianismo 4E implica na interação com o outro, portanto a estrutura que mantém a organização pretende atuar no meio e se desenvolver por meio de perturbações;
- f) a perturbação essencial para a modificação adequada da estrutura do pianista é a pedagogia do piano;
- g) a emoção está na base de todo esse desenvolvimento, sendo o amor a emoção primordial;
- h) a organização é a forma como os três pilares interatuam.

4.4.1 Saúde integral

Em 1946, a Organização Mundial da Saúde (OMS), definiu saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade. Concordo que saúde não pode ser reduzida à ideia de ausência de doença, porém, nem todos os dias do ano estamos em “completo bem-estar físico, mental e social”, o que ainda assim não configura a falta de saúde. Para os fins deste trabalho, utilizo o termo “saúde” para definir um equilíbrio geral do organismo em períodos que podem alternar situações de alguma enfermidade com momentos de pleno funcionamento do organismo como um todo, em seu ambiente.

Nesse sentido, a saúde como componente da estrutura do pianista implica em manter preservadas, minimamente, as funções necessárias para o exercício das atividades que o definem como tal. O estado dessas funções e sua interação com os demais componentes da estrutura, irão determinar o pianear desse indivíduo. O leitor

poderá questionar por que a parte fisiológica não está separada parte emocional. Porque em uma visão 4E, tudo está interligado, não há essa divisão. Problemas emocionais geram doenças assim como a doença gera problemas emocionais. Portanto, a saúde consiste também em saber lidar com todas essas provações. O que existe é um equilíbrio alcançado por meio da homeostase. No *Dicionário Michaelis*⁷³, a homeostase é definida como a habilidade de um organismo manter “um ambiente interno constante, um equilíbrio de condições, como a temperatura interna ou o conteúdo de um fluido, através da regulação de processos fisiológicos e ajustamentos às mudanças no ambiente externo”. É a esse tipo de equilíbrio, inerente aos seres vivos, que me refiro (Figura 34).

Figura 34 – Saúde integral como componente da estrutura do pianista.



Fonte: Construção da autora.

A noção de saúde integral reside na maneira como a pessoa lida com suas emoções, seu corpo, atitudes e conduta de autocuidado, organização mental, condição física e mental, transtornos e dificuldades, lesões. Significa dizer que as decisões e escolhas feitas por esse pianista são fundadas no amor, que é “uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (MATURANA, 1994, p. 28).

Um exemplo disso é um pianista que sofra algum tipo de lesão que o impeça de tocar. Talvez seja um quadro irreversível, ou pode ser algo que demanda um

⁷³ Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/homeostasia/> acesso 12/03/2023

tratamento. O fato é que, independentemente da situação, é o amor por si mesmo e pela música que irá determinar o quanto esse pianista buscará essa homeostase, o seu equilíbrio, para que possa retornar à sua atividade, recuperando sua estrutura para não perder a organização.

Outra possibilidade é o pianista não sofrer prejuízo físico algum, mas apresentar severa dificuldade de concentração. Novamente, o amor por si mesmo, pela música, pela vida, tudo o levará a buscar a ajuda adequada, por meio de psicoterapia, atendimento psicopedagógico, medicação etc. Existem ainda certos hábitos que podem afetar seriamente a saúde desse pianista e comprometer sua estrutura, tais como o uso de álcool, drogas e tabaco. Da mesma forma, a vida sedentária e a alimentação inadequada comprometem sobremaneira o desempenho do músico, especialmente depois de certa idade.

Atualmente, as redes sociais e outras mídias transbordam informações voltadas a orientações sobre uma vida saudável, que consiste basicamente no tripé alimentação, atividade física e sono. São hábitos que certamente auxiliam a manutenção da saúde.

Maslow (1971, 1994) adverte que as carências básicas geram necessidades básicas ou instintoides, as quais causam distúrbios à saúde mental e física. Suprir as necessidades fisiológicas, de abrigo e segurança, de pertencimento, de estima e autorrealização faz parte do processo de individuação. Além disso, para este autor, o componente espiritual está relacionado à saúde, pois sem o transcendente e transpessoal “ficamos doentes, violentos e niilistas, ou então vazios de esperança e apáticos. Necessitamos de algo ‘maior do que somos’, que seja respeitado por nós próprios e a que nos entreguemos num novo sentido” (MASLOW, s.d., p. 12).

Isso nos remete à ideia de uma prática profunda, que combina maestria, integração e transcendência. Relato a situação de um aluno de 11 anos, multiartista, que sofria de problemas físicos como uma coceira intermitente na pele gerada por uma dermatite. Sua agitação mental e física encontrava alívio na música, pois quando estava muito feliz, ia para o piano, e quando estava muito triste, idem.

O piano é, então, uma forma de catalisar as emoções. De maneira semelhante e análoga, Carl Jung usou a alquimia para descrever o processo de individuação nas etapas químicas: calcinação, sublimação, solução/solver, putrefação/fermentação, separação/destilação, coagulação, tintura/união (VON FRANZ, 1996). De igual modo,

a prática pianística conduz esse processo, sendo o piano o cadinho dessa transformação.

Para fins didáticos apenas, divido em dois grupos as aptidões necessárias que compõem o organismo saudável do pianista:

1. Base técnico-fisiológica: capacidade de tocar, capacidade de aprender; capacidade intelectual; acuidade auditiva; coordenação motora ampla e fina, visão, integridade física e mental; funções cognitivas preservadas: memória de trabalho, memória de longo prazo, funções executivas;
2. Atitude mental: resiliência, organização mental, capacidade atencional, capacidade de comunicação, motivação, autocontrole, sensibilidade, capacidade emocional, intuição.

Por fim, destaco que tais capacidade são desejáveis, mas não determinantes. Um exemplo disso é o pianista com deficiência visual, que pode tocar, mas deverá desenvolver sua estrutura para adaptar sua necessidade especial ao seu objetivo no piano. Nesse sentido, até mesmo um pianista com deficiência auditiva poderá tocar, dentro de suas condições estruturais. Da mesma forma, o tamanho ou formato das mãos não determina se o pianista será um virtuose. Apesar de ainda existirem professores que enaltecem alunos com mãos grandes, o curso da história mostrou que mãos pequenas se mostram tão (ou mais) eficientes quanto as grandes. Novamente, o resultado irá depender do amor desse pianista por suas mãos e o direcionamento amoroso dos seus professores.

4.4.2 Potencial artístico

Toda criança é um artista. O problema é continuar artista depois de crescer.
(Pablo Picasso)

Creio que todos nós já ouvimos algum adulto dizer de uma criança quando está quieta “deve estar fazendo arte”. Normalmente essa ideia de fazer arte possui um caráter transgressor às regras da casa, envolvendo curiosidade e algo não convencional ou cotidiano. Ao mesmo tempo, conforme a conduta dos pais, tais iniciativas de fazer arte podem ser reprimidas ou incentivadas. Na educação amorosa, há um perfeito equilíbrio entre os limites daquilo que é eticamente considerado “errado” *versus* o que merece ser incentivado. Em outras palavras, muitas crianças-artistas foram reprimidas em seu potencial artístico pela falta de sensibilidade dos pais

em reconhecer a sua necessidade de expressão natural, seja na pintura, escultura, dança, música etc.

Considero o potencial artístico como uma pulsão que vem do espírito, que o autoconhecimento pode salvaguardar ou recuperar (Figura 35). Um exemplo claro é o caso de um antigo aluno de piano que começou a estudar comigo na adolescência. O grande potencial manifestado na vontade de tocar, ouvir e aprender foi incentivado pela mãe, que o trazia semanalmente às aulas, vindo de um município vizinho. Esse aluno, a quem chamarei de Paulo, alcançou todas as etapas de aprendizagem que estavam ao meu alcance. Percebi então que deveria encaminhá-lo a um curso de bacharelado em piano, que seria a melhor opção na nossa região. Pois bem, Paulo preparou-se para o vestibular, mas não realizou a prova. No ano seguinte, retornou às minhas aulas dizendo ter desistido porque os outros membros da família disseram que música não é profissão. Entretanto, o potencial artístico de Paulo era tão grande que ele resolveu enfrentar toda essa conjuntura e se entregar à música. Atualmente, muitos anos depois, Paulo faz uma bela carreira no exterior como músico e pesquisador na área que escolheu.

Figura 35 – Potencial artístico e interioridade poética na estrutura do pianista.



Fonte: Construção da autora.

O potencial artístico está entrelaçado com a espiritualidade, de tal forma que ambos se confundem. A vida interior do artista inclui a sua fantasia e a poesia, que o levará a expressar artisticamente o que se passa ali. Tocar uma obra ao piano é muito mais do que executar as notas corretas e com perfeição métrica, pois isso até mesmo o computador é capaz de fazer. Trata-se de um componente completamente subjetivo,

que demanda uma espécie de entrega e desapego, e ao mesmo tempo uma conexão interna. É a interioridade poética, algo mesmo difícil de definir .

O potencial de um artista está também atrelado a um profundo gosto, a uma relação de amor com sua prática, a qual não oferece nenhuma recompensa a não ser a satisfação com a própria prática, ao que Mihaly Csikszentmihalyi (1990) chamou de experiência autotélica. É em contato com a arte que o indivíduo, seja artista ou não, acessa a sua essência, no nível psíquico do *Self*. É a experiência da beleza, da bondade, da gratidão, da satisfação pela vida, tudo embutido (*embedded*) na sua experiência, no seu *musicking*, no seu pianear.

A respeito do potencial artístico, questiono: qual a diferença entre tocar piano de forma artística ou não artística? Quais são as competências necessárias para que se possa considerar algo realmente artístico? Como um pianista poderá expressar emoções algo que não reconhece internamente? Alguns atributos são nítidos no artista em potencial, outros não, a depender do tipo de ambiente em que esse indivíduo se desenvolve. São recorrentes a imaginação, sensibilidade às emoções, fantasia, curiosidade, capacidade de entrega, desprendimento ao senso convencional. Mas, novamente, a emoção primordial é o amor pela música. O potencial artístico faz parte da estrutura do pianista, mas pode permanecer oculto por muito tempo, necessitando das perturbações para deixar de ser latente e se tornar manifesto.

De acordo com a professora e pianista Linda Bustani⁷⁴, a função do professor de piano é descobrir e desenvolver o potencial artístico do aluno. O potencial artístico tem a ver com a natureza do indivíduo e pode ser desenvolvido por meio de estímulos (perturbações), em um ambiente apropriado (nicho de performance). Basta dizer que muitos artistas em potencial não se desenvolvem porque simplesmente não se conhecem e/ou não foram expostos a estímulos que os levassem a manifestar suas aptidões e aprender novas habilidades.

Em seu livro *The art of piano playing* (2007), o eminente pianista e pedagogo soviético Heinrich Neuhaus (1888-1964) faz notar que todo grande pianista-artista é algo semelhante a um átomo não dividido para o físico e por esse motivo “é necessária muita energia espiritual, muita inteligência, sensibilidade, talento e conhecimento para sondar esta natureza complexa” (NEUHAUS, 2007, p. 16). O autor adverte que muitos

⁷⁴ Nota em meu diário reflexivo em 22/10/ 2020.

pianistas fazem contato com obras de grandes compositores antes de possuir a experiência musical real e a educação estética necessárias. Assim, o pianista pouco desenvolvido não terá uma clareza na linguagem musical

E em vez de fala, irá conseguir apenas algum tipo de murmúrio; em vez de uma ideia clara - apenas alguns escassos fragmentos de pensamento; em vez de uma emoção forte - algumas dores abortivas; em vez de lógica profunda - "efeito sem causa", e em vez de uma imagem poética - uma sombra prosaica. E, claro, a chamada técnica será, conseqüentemente, também inadequada. Este é o tipo de execução que você obtém se a imagem artística está distorcida, ou não está no centro da renderização, ou está totalmente ausente (NEUHAUS, 2007, p. 14).

Nesse sentido, mesmo um pianista com grande potencial artístico, quando exposto a um repertório para o qual não está ainda preparado, terá uma performance muito abaixo de sua capacidade. Este é um ponto que considero altamente relevante no Pianismo 4E. Com muita frequência essa situação se repete nas escolas e gabinetes de ensino do piano, interferindo na construção de um ego forte para esse pianista atuar. Em outras palavras, sua estrutura é ainda inadequada para interagir com tal matéria, o que pode corromper sua organização. Esse pianista pode convencer a si mesmo – e ao professor pouco habilidoso – de que seu potencial artístico não é tão elevado. Na verdade, são as condições ambientais que estão sendo prejudiciais e danificando sua estrutura, impedindo seu desenvolvimento adequado.

Desta forma, quanto melhor a condição técnica e experiência pessoal do pianista, maior capacidade terá de expressar artisticamente o conteúdo presente na obra musical. A sensibilidade para demonstrar musicalmente as ideias do compositor e a criatividade para fazê-lo de modo a valorizar tais ideias é uma marca registrada do intérprete. Assim ele constrói o seu *Self* musical. Nesse sentido, estou de acordo com o violoncelista do Quarteto de Cordas Guarnieri, David Soyer, quando defende que “praticar bem é virtualmente uma arte em si mesma – a arte de atingir a economia de tempo e sentido” (KLICKENSTEIN, 2009, p. 20).

Finalizando esse tópico, transcrevo uma passagem de Jung em seus mergulhos artísticos do inconsciente. Em sua autobiografia, Jung relata que logo após seu rompimento com Freud em 1913, começou a se questionar quanto à natureza e valor do que estava praticando em seu trabalho interior: “Isto é ciência? Ou é arte?” Jung registrava seus sonhos e experiências em desenhos e mandalas, buscando compreender seu significado simbólico. Foi quando ouviu uma voz feminina dizer “*Das is Kunst*” (Isto é arte). Ocorre que Jung se identificava em seu ego e persona como

cientista e não como artista. Sua interpretação foi de que essa voz era de sua própria alma feminina ou *anima*. (STEIN, 2006).

4.4.3 Espiritualidade e os valores do Ser

A ideia central do Pianismo 4E é o enfoque na busca da integração do *Self* e não na persona, como ocorre no pianismo tradicional. Por esse motivo, o pianear do pianista 4E está ligado à sua vida interior e ao material simbólico que emerge do inconsciente. Esse pianista está atento aos seus sonhos, às coincidências (sincronicidade) e a todas as situações em que está envolvido de alguma forma, fazendo a leitura simbólica dos eventos.

Figura 36 – A espiritualidade e os valores do ser como parte da estrutura do pianista.



Fonte: Construção da autora.

O pianear 4E implica em ampliar cada vez mais a autoconsciência e a consciência do seu entorno, incorporando todo esse conteúdo à sua prática pianística, que passa então a ser uma prática de vida. Implica ainda em possuir ou desenvolver atributos tais como: ética, compaixão, empatia, humildade, bondade, honestidade, coragem, serenidade, equanimidade, desapego, sobriedade, inocência, diligência, discernimento, dentre outras virtudes (Figura 36).

Esse desenrolar é o próprio vir-a-ser, tornar-se, transformar-se, devenir. Na visão autopoietica, esse vir-a-ser se dá no contato com o outro, pois “só temos o mundo que criamos com o outro, e que só o amor nos permite criar esse mundo em comum” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 164). Portanto, a espiritualidade e os

valores do Ser enquanto estrutura do pianista implica em ter essa consciência como premissa, entendendo que as consequências dos nossos atos estão atreladas aos demais seres e não independentes deles.

Essa consciência ética e a validação do outro no pianismo significa priorizar uma conduta amorosa e generosa entre os pares, em relação aos mestres e ao público. Significa também um profundo respeito para com a própria música e tudo o que a ela está relacionado. Uma devoção ao legado dos grandes compositores e uma postura de dignidade frente a esse material, hoje tão facilmente acessível. Não se trata de idolatria, de fanatismo ou de falso moralismo, pois tais modos de ser constituem a verdadeira doença coletiva que o século XXI nos reservou. Trata-se, ao contrário, de combater as divergências por meio da cooperação, priorizando a humildade em detrimento do orgulho, a sacralização em detrimento da banalização.

A noção do vir-a-ser como o cultivo-de-si era bastante difundida entre os artistas alemães do século XIX, denominada *Bildung* (formação). Os ideais do romantismo preconizavam o autoaprimoramento e aspectos transcendentais relacionados à interioridade poética no desenvolvimento do músico. O conceito de *Bildung* influenciou a musicalidade de Robert e Clara Schumann, Felix Mendelssohn, Joseph Joachim e outros proeminentes músicos do século XIX (DAVERIO, 1997). Conforme Alves (2019), “a ideia é que, sem o cultivo de si, não poderia haver individuação” e “para Humboldt, assim como para Goethe, o indivíduo cultivado é visto como síntese simbólica de toda a humanidade” (ALVES, 2019, p. 7). O conceito de *Bildung* foi considerado por Hans Gadamer a ideia mais importante do século XVIII e como um elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX, portanto visto como algo inovador (BERMAN, 1984).

Os valores humanos para esses artistas confundiam-se com sua própria arte e alcançavam níveis transcendentais. Um exemplo era a conduta de Clara Schumann, metaforicamente descrita como uma “sacerdotisa”, tanto pela crítica musical nos jornais quanto por outros artistas, como seu esposo Robert Schumann, Brahms, Hanslick, Liszt. Clara tocava sempre com roupas pretas, de veludo ou cetim e adotou uma postura de devoção e dignidade sóbria em relação à sua atividade musical, com respeito ao repertório e à sua atitude em público (REICH, 2001, p. 255). Da mesma forma, Joseph Joachim, o então mais proeminente violinista da Europa, chegou a escrever em correspondência que “os artistas não devem ser servos, mas sacerdotes do público” (HAMILTON; LOGES, 2014, p. 35), o que confirma o aspecto quase

religioso da cultura do salão desse núcleo de convívio, fundamental para a sua compreensão do seu papel como artista.

Essa consciência reverente presente no cerne do movimento romântico do século XIX está alinhada com a proposição desta tese. A espiritualidade e valores elevados do Ser no exercício de uma atividade artística e musical consistem, portanto, em um verdadeiro pilar que sustenta o Pianismo 4E. Tal consciência, nascida de um entendimento profundo do compromisso do artista para com sua arte, procede do autoconhecimento e sensibilidade. De acordo com o pianista, pedagogo e maestro francês Alfred Cortot (1877-1972),

Quanto mais cultivado for nosso espírito e desenvolvida nossa inteligência, mais possibilidade terão nossas sensações de se afinar. E o compositor, que nos transmite o reflexo de suas impressões, conta com o intérprete para evocar nos ouvintes emoções semelhantes àquelas que ele próprio sentiu (CORTOT, 1986, p. 16).

Portanto, o cultivo-de-si no âmbito do espírito, das emoções e das sensações e o entendimento do que Cortot denomina “inteligência dos sentimentos” são componentes básicos para que o artista esteja apto a traduzir o que exige a escrita do compositor. Nas palavras do autor, “o dom de exteriorização que faz o talento do intérprete e sem o qual a música é letra morta” (CORTOT, 1986, p. 17). Tal ideia resgata a noção da dicotomia entre a “música com expressividade e aquela que não tem nada a expressar a não ser as relações sonoras” (idem, p. 16).

Para que melhor orientar o leitor, tomarei o compositor Robert Schumann (1810-1856) como uma referência para a compreensão do lugar da espiritualidade no Pianismo 4E. A necessidade de refletir e comentar sobre questões relacionadas à música fez de Schumann um crítico musical destacado na Europa do século XIX. Por esse motivo, sendo um profícuo intelectual e compositor ligado à poesia e literatura, foi cofundador da revista *Neue Zeitschrift für Musik* (abril/1834), em Leipzig.

Em seus escritos, Schumann enfatiza a interioridade poética como uma interioridade transcendente, que surge em “experiências introspectivas e etéreas para o ouvinte, vislumbres do eu interior de um intérprete ou compositor, ou algum espírito animador ou profundidade oculta dentro da composição” (STEFANIAK, 2016, p. 78). O compositor reconhece que tal interioridade poética estimula os sentidos, a imaginação e o espírito. A poesia é então um meio de alcançar esse terreno do sagrado, do numinoso. Schumann faz essa conexão entre poesia e música, sugerindo

que “a música se tornou poética ao abrir uma interioridade transcendente dentro de si ou do ouvinte” (STEFANIAK, 2016, p. 81).

Por ser um crítico musical e formador de opinião, Schumann costumava analisar a performances dos músicos que surgiam na cena cultural da Europa. Sempre utilizando a linguagem poética e metafórica para suas análises, comparou a jovem pianista Anna de Belleville, que fazia turnê em Leipzig, com sua esposa Clara Schumann: “A forma de tocar de Belleville é tecnicamente melhor; Clara é mais apaixonada. O tom de Belleville elogia, mas não penetra no ouvido; O tom de Clara atinge o coração. Anna é uma poetisa; Clara é poesia em si” (CHERNAIK, 2020, p. 40). Sobre o violinista Antonio Bazzini, inferiu que quando tocava parecia vir “da terra da música, não uma terra que fica aqui ou ali, mas aquela terra da qual tudo o que é desconhecido eternamente acena” (STEFANIAK, 2016, p. 13). Da mesma forma, apresenta o recém-chegado Johannes Brahms:

E ele chegou, um jovem cujo berço as Graças e os Heróis vigiam. Seu nome é Johannes Brahms. Sentado ao piano, ele começou a revelar regiões maravilhosas. Lá veio um momento de inspiração que transformou o piano em uma orquestra de vozes lamentosas e jubilosas. Se ele acenasse varinha mágica sobre os poderes concentrados do coro e da orquestra, vislumbres ainda mais maravilhosos dos mistérios do mundo espiritual seriam revelados a nós (CHERNAIK, 2020, p. 229).

Esse universo de fantasias pode parecer excessivamente rebuscado nos dias de hoje, mas reflete claramente o imaginário e o *ethos* dos músicos do século XIX até o início do século XX. Nesse sentido, o Pianismo 4E propõe considerar, por meio do paradigma transdisciplinar, a existência de diferentes níveis de realidade do conhecimento musical, bem como diferentes níveis de percepção. Busca-se aqui transgredir as dicotomias e chegar ao terceiro termo (T), que se encontra em outro nível de realidade, na dimensão do “sagrado”, em uma zona de não-resistência, da “transcendência” ou “espiritualidade”. Esse nível de realidade é demonstrado pelos artistas em na sua produção artística ou em palavras, por vezes difíceis de traduzir.

O mundo espiritual de que nos fala Schumann pertence à zona do sagrado, referida como o nível de realidade superado da dicotomia, pois “a música ‘poética’ transcendeu tanto o ‘mecânico’ (para se tornar orgânico, animado por vida) como o ‘externo’ (para abrigar uma essência interna)” (STEFANIAK, 2016, p. 82). Destaca assim a qualidades etéreas da música e sua transcendência do mundo sensual, de acordo com os ideais românticos.

Explorando esse imaginário de Schumann, encontram-se suas personas, das quais ele teve tanta consciência que lhes deu nome. Por meio de mergulhos em suas fantasias, Schumann trouxe à luz o impetuoso e apaixonado Florestan, e o terno e sensível Eusebius. Os dois personagens assinaram muitos dos escritos e primeiros trabalhos para piano de Schumann.

Do ponto de vista da Psicologia Analítica de Carl Jung, fica clara a presença da imaginação ativa que Schumann usava intuitivamente. Em seu livro *Schumann: the faces and the masks*, Judith Chernaik (2020) explica que Schumann apresentou esses diferentes aspectos do seu psiquismo para Clara e para seus amigos íntimos, como Mendelssohn e até para conhecidos mais distantes. Mas é na música que aparece o seu eu mais íntimo, o *self*.

Schumann, ao lidar com suas subpersonalidades Florestan e Eusebius e torná-las conscientes, integrou-as à sua música na forma de estados de ânimo que buscava expressar em determinadas passagens de sua obra. Florestan e Eusebius deixam de ser fantasia e adquirem vida. Eis um exemplo de interação com o material inconsciente, trazido à consciência por meio de sua obra musical. Destaco uma fala na minha aula de piano, quando Linda Bustani explica que para ela “Florestan é a máscara e Eusebius é o Schumann essencial”⁷⁵.

A integração do *self* é o próprio processo de organização das partes da psique e por esse motivo está tão ligada ao processo de autoconstrução ou a autopoiese do ser humano. Daí a necessidade de ver incluído o *self* no constructo do Pianismo 4E, em uma visão contemporânea, tal qual uma atualização dessa chave de entendimento. Quem irá regular o sistema do pianista é o *self*. Todos os componentes da estrutura psíquica como a personalidade consciente e inconsciente, a sombra, a persona, *animus/anima* e complexos estão inter-relacionados para constituir uma organização da unidade autônoma do pianista (Figura 37). Esse conjunto psíquico interage no ambiente e com os outros seres de forma complexa, em um grande sistema. Essa complexidade interatua com a música e toda a sua egrégora, toda a sua rede, formando um macrossistema.

⁷⁵ Nota de aula do meu diário reflexivo do dia 30/11/2022.

Figura 37 – Pianismo disciplinar e Pianismo 4E.



Fonte: <http://psicodropsmel.blogspot.com/2020/10/carl-gustav-jung-uma-bv-introducao.html>
Acesso em 03/03/2023.

O instrumentista vai se tornando aquilo que toca e não apenas atuando sobre a música. Ele interage com o piano, produzindo e se tornando o produto: música. Nessa interação embutida, incorporada, estendida ele atua de forma reflexiva, na experiência.

Conforme dito, um instrumentista se desenvolve como um organismo vivo, que se constrói e reconstrói conforme sua estrutura se modifica em função das perturbações ocorridas em seu ambiente. Na ação criativa da performance musical, o músico interage com seu instrumento a ponto de alcançar a plena unidade incorporada com o objeto e integrada com o som produzido. Todo esse sistema se estende, criando relações no seu entorno. Esse cenário assim descrito consiste em na abordagem de Cognição 4E, que exploramos neste trabalho.

Entretanto, não é apenas o ser vivo que atua sobre o ambiente enquanto se desenvolve, mas o ambiente atua sobre ele. Assim sendo, algumas perturbações são construtivas e outras destrutivas, daí a necessidade de um ambiente saudável. Imaginemos um local com reduzidas possibilidades de um pianista se desenvolver em que, apesar de possuir uma estrutura altamente sofisticada, não encontra substrato para sua evolução. Nesse caso, as perturbações exercidas pelo ambiente são nocivas e não contribuem para a modificação adequada de sua estrutura, o que pode levar até a desintegração da unidade, levando à morte do seu pianismo.

As perturbações podem ser de ordem psicológica e afetar a estrutura da psique por meio de colisões do ego com o ambiente externo. Em certa medida, conforme Jung, tais colisões podem de fato contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo, desde que não sejam severas demais, pois estimulam a uma maior autonomia e concentração (STEIN, 2006). O pianista pode então tirar proveito de tais colisões e tomar suas experiências, ainda que pouco agradáveis,

como contingências para se tornar um artista e um ser humano melhor. É importante então fortalecer o ego, pois um ego frágil perde a motivação e sucumbe a reações emocionais e impulsos.

4.5 PEDAGOGIA DO PIANO: A PERTURBAÇÃO

Do ponto de vista da autopoiese, a pedagogia do piano vem a ser a principal perturbação que afeta a estrutura do pianista em formação, provocando sua modificação. Nesse sentido, a ontogenia do pianista, ou seja, o histórico das modificações em sua estrutura, confunde-se com a própria progressão de sua escolaridade musical. Os três pilares que compõem a estrutura e organização do pianista são profundamente afetados pela pedagogia do piano (Figura 38).

Figura 38 – A pedagogia do piano como perturbação sobre a estrutura do pianista.



Fonte: Construção da autora.

A pedagogia do piano engloba os professores e seus métodos de ensino, em acoplamento estrutural com o ambiente da escola de música ou ensino particular. Desta forma, a pedagogia do piano define não só o vir-a-ser do pianista como interfere na sua deriva natural, como veremos adiante. As ideias inovadoras do paradigma do Pianismo 4E ampliam os recursos das práticas de ensino-aprendizagem e pedagogia do piano. Proponho uma pedagogia integradora, que envolva a construção do

conhecimento musical de forma abrangente, considerando as funções psíquicas de pensamento e sensação, intuição e emoção.

No pianismo tradicional e no senso comum, a pedagogia ocupa um lugar privilegiado na trajetória de qualquer estudante de piano, uma vez que *a priori* é difícil aprender a tocar sozinho em um elevado grau de expertise. Mesmo os alunos considerados geniais receberam, em algum momento, a orientação de um professor de piano. A pedagogia do piano guarda os seus segredos e consiste em uma forma de explicitar conhecimento musical por transmissão oral. Tanto que não há como aprender a tocar piano de concerto lendo um livro, apenas. É necessário que haja a interação com um professor (a), ao menos até que o aluno alcance algum grau de autonomia. São múltiplas as correntes pedagógicas oriundas das renomadas escolas pianísticas ao redor do mundo para formar um pianista, a depender da linhagem à qual este se conecta, bem como do seu objetivo. Em tese, um estudante que pretende fazer carreira internacional irá buscar uma orientação à altura de sua necessidade. Já um pianista amador interessado em piano de concerto ou em música popular terá outro direcionamento.

De todo modo, a pedagogia do piano na perspectiva 4E tem por objetivo desenvolver o potencial artístico e cognitivo do aluno. Inclui o conhecimento teórico e sua aplicação prática no piano. De modo geral, abrange os tópicos da pedagogia tradicional: técnica básica, teoria musical, repertório, estratégias de estudo, estética musical, harmonia e análise estrutural, preparação para o concerto público. Entretanto, o professor de piano 4E adotará uma postura diferenciada quanto aos aspectos simbólicos, afetivos, intuitivos dentre outros parâmetros mais subjetivos do que simplesmente altura, timbre, duração e intensidade.

O olhar do professor literalmente “dá o tom” ao ensino nessa abordagem. Portanto, para além das estratégias cognitivas e metacognitivas, fundamentais na resolução dos problemas técnicos e estilísticos, outros recursos são bem-vindos no contexto da aula. É nesse espaço que se instala o amor, quando o professor valida os sentimentos, intuições, fantasias do estudante. Há lugar para a troca de impressões sutis, cores, atmosferas, imaginação. O aluno conta seus sonhos, fala dos personagens do seu filme predileto, compõe uma música para o seu cachorro... enfim, aprende a lidar com esse universo interior, altamente pessoal e secreto. Aqui se manifestam os valores do ser de aluno e professor, e o potencial artístico encontra um sentido para se expressar. O amor estimula a cooperação.

Do ponto de vista da Psicologia Analítica, o psicólogo brasileiro Carlos Byington propõe a Pedagogia Simbólica Junguiana, em que a função transcendente atua para reunir o material subjetivo ao objetivo no processo de ensino. O pensamento de Byington combina com a pedagogia do Pianismo 4E, uma vez que esta atua nesse campo de interação do campo consciente e inconsciente de professor e aluno. Estou de acordo ainda com o autor quando este adverte sobre a necessidade de evitar a postura reducionista, que de um lado aprisiona o conhecimento da verdade desumanizada do objeto de forma materialista e positivista. São aqueles que só admitem aquilo que podem ver, medir. De outro lado o esoterismo “que não diferencia da percepção objetiva componentes subjetivos da imaginação” (BYINGTON, 2003, p. 25). Em outras palavras, a natureza subjetiva do campo simbólico e transpessoal pode levar a confusões entre pessoas despreparadas para uma leitura adequada do conteúdo das experiências. Por esse motivo, é necessário que o professor esteja familiarizado com o referencial teórico e com as vivências adotadas nessa abordagem de ensino, a começar pelo seu próprio processo de autoconhecimento.

Não é raro encontrar professores de música que possuam reais dificuldades de relacionamento com seus alunos. O professor que seja incapaz de atuar no *setting* da sala de aula com uma atitude de acolhimento, por exemplo, não está apto para atuar na abordagem do Pianismo 4E. Entretanto, diante da perturbação do meio, poderá realizar mudanças em sua estrutura para expandir sua capacidade de interação com os demais.

Reitero a proposta de abandonar a visão tecnicista do corpo separado da mente no fazer musical, para assumir que o aluno se desenvolve de forma ampla em sua cognição incorporada, embutida, estendida e enativa. Nesse sentido, a expertise é alcançada tanto por meio de um trabalho técnico sistemático, quanto pelo cultivo da atenção plena, da respiração, da reflexão incorporada, da visualização criativa, da imaginação ativa. Considero então pouco relevante a possibilidade de uma alta expertise técnica e performática desprovida do amor. No Pianismo 4E, o pianista está interessado em seu pianear sempre mais profundo e autêntico, expressando o melhor da capacidade do seu *self* artístico e humano. Esse pianista, seja em formação ou profissional, modificará sua estrutura validando a si mesmo e sendo validado pelo professor. Ele aprende a cooperar e a se desenvolver no seu meio, e irá validar os colegas e o público, conseqüentemente.

Um aspecto central na pedagogia do Pianismo 4E está em valorizar o conteúdo tanto quanto a sua forma de aplicação. Não se trata, portanto, apenas de saber que o método utilizado é o Cortot, o Beringer e os estudos de Brahms e Chopin para construir uma técnica exuberante, além das escalas e arpejos. O diferencial está na didática amorosa empregada pelo professor, que saberá impor os limites para o estudo correto e eficiente. Essa postura de facilitador exercida pelo professor é que irá construir os esquemas de autoconfiança e autoestima nesse estudante.

Na pedagogia do Pianismo 4E, o pianista aprende a usar a técnica básica para aprender a se concentrar. Na prática monótona dos exercícios técnicos, sempre repetitivos, está a chave para a reflexão incorporada. Prestar atenção a cada movimento e a cada *affordance*, ou seja, cada possibilidade, é aprender a usar o *zanshin*. Todo esse conhecimento milenar pode e deve ser utilizado na construção dos esquemas de concentração e de domínio dos estados mentais *online* e *off-line*.

4.6 O ARQUÉTIPO DO MESTRE-DISCÍPULO

A interação mestre-discípulo pode ser vista como um arquétipo⁷⁶. O arquétipo do mestre-discípulo é universal e está presente no inconsciente coletivo, mas a imagem arquetípica é pessoal. Em seu livro *A construção amorosa do saber*, Carlos Byington explora a ideia do arquétipo do professor como o arquétipo do professor-aluno, do mestre-aprendiz, uma vez que ele acontece na relação do ego e do outro, com um emissor e um receptor. O arquétipo possui polaridades, pode ser bom ou mau, como uma mãe fada ou bruxa. Na prática, o professor pode ensinar a gostar de uma matéria ou ensinar a odiá-la (BYINGTON, 1996).

Um exemplo dessa projeção está na percepção do aluno sobre o perfil do professor, ou seja, existe aquela professora que é “uma mãe”, acolhedora, amorosa, sensível, porém admoestadora, sabendo impor os limites de forma adequada. Essa mãe oferece segurança psicológica para o seu aluno. Já professora “madrasta” nega o amor, abandona o aluno, apresenta um comportamento emocionalmente instável, faz comparações entre os alunos. Pode ser excessivamente permissiva ou rígida. Essa madrasta não tem nada a oferecer ao aluno, apenas irá minar sua autoconfiança

⁷⁶ Arquétipo: Parte herdada da psique; padrões de estruturação do desempenho psicológico ligados ao instinto; uma entidade hipotética irrepresentável em si mesma e evidente somente através de suas manifestações (SAMUELS, 1988, p. 16).

e autoestima. Observe-se que mãe-madrasta são dois polos de um arquétipo maior que estará contido na professora, proveniente do inconsciente coletivo, tão bem representado pelos contos de fada.

Cabe ao professor de piano estabelecer os hábitos, estratégias de estudo, repertórios adequados. Entretanto, nem sempre o estudante alcança as metas criadas pelo seu professor, por múltiplas razões. Tais dificuldades podem estar no campo que vai além da pedagogia e alcança a psicopedagogia do piano. O psicopedagogo tem condições de avaliar se a dificuldade precisa de um ajuste que o professor não conseguiu identificar ou se é algum tipo de disfunção cognitiva ou afetiva que está prejudicando a aprendizagem.

Porém, o professor de piano pode adotar um olhar psicopedagógico, mesmo não possuindo essa formação específica na área. Com esse olhar, o professor irá acolher o seu estudante e buscar, de maneira intuitiva, a solução criativa para aquele problema. Com frequência, é o próprio professor quem está mantendo uma postura menos flexível a incluir algumas mudanças. Em outras palavras, existe um automatismo no ensino ao qual o professor se mantém apegado, pois está muito acostumado a trabalhar desta maneira e pouco interessado em mudar. Esses alunos com dificuldades são os mais desafiadores, pois funcionam como perturbação à estrutura do professor, o que o obriga a se modificar para permanecer no ambiente. Em síntese, como dito por Neuhaus (2007),

Todo grande pianista-artista é, por o espírito de pesquisa, algo semelhante a um átomo não dividido para o físico. É preciso muita energia espiritual, muita inteligência, sensibilidade, talento e conhecimento para desvendar este complexo natureza. Mas é exatamente com isso que a metodologia deve lidar; então sairá do berçário e finalmente deixará de despertar o tédio em todo verdadeiro pianista e músico. Toda metodologia artística deve ser interessantes e educativos tanto para o professor quanto para o aluno, para o principiante e o artista talentoso, caso contrário, dificilmente pode ser justificado ⁷⁷ (NEUHAUS, 2007, p. 17).

Destarte, quanto mais consciente o pianista consegue estar em sua atuação no seu acoplamento estrutural, mais profundidade irá imprimir à sua existência e à sua prática, maior conexão entre todos os elementos do sistema, a saber: o espaço

⁷⁷Original: Every great pianist-artist is, for the research-minded, something akin to an unsplit atom for the physicist. A lot of spiritual energy is needed, a lot of intelligence, sensitivity, talent and knowledge in order to fathom this complex nature. But that is precisely what methodology should deal with; then it will emerge from the nursery and finally stop arousing boredom in every true pianist and musician. All artistic methodology should be interesting and educational both for the teacher and the pupil, for the beginner and the accomplished performer, otherwise it can hardly be justified.

físico – usando todos os seus sentidos, inclusive paladar e olfato – o corpo e sua presença em si mesmo. A capacidade de estar em perfeita integração e presença, em reflexão incorporada. Como o conhecimento musical se produz nessa ação? O artista em sua autopoiese é capaz e é também a própria capacidade de integrar as partes da estrutura em níveis sofisticados. Nessa atuação (*enaction*) ele conhece o mundo, produzindo a si mesmo, modificando sua estrutura por meio de perturbações, pois “todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece. Todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece” (MATURANA ; VARELA, 1995, p. 76). Mas é a perturbação exercida pelo professor, com sua didática amorosa, quem irá proporcionar esse desenvolvimento pleno.

Em seu livro *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*, o pesquisador Eugen Herrigel (2006) conta que ao tentar aprender a prática do arco e flecha, só conseguiu acertar o alvo quando mudou sua atitude perante a ação de atirar. Enquanto a meta era somente acertar o alvo, passou anos tentando e não conseguiu. Somente quando entendeu que precisava estar presente, em atenção plena no estado de alerta relaxado (*zanshin*), atingiu o alvo. Mas foi a conduta do mestre quem demonstrou isso, e não um discurso verbal. O autor traz uma reflexão que sintetiza a ideia que proponho para a pedagogia do piano 4E:

Muitas vezes, a única coisa que mantém o discípulo animado é a fé no mestre, em quem só agora reconhece o domínio absoluto da arte: com sua vida, dá-lhe o exemplo do que seja obra interior, e convence-o apenas com a sua presença (HERRIGEL, 2006, p. 56).

Na relação mestre-discípulo, a reflexão é orientada por esse mestre, buscando vencer as resistências e os antigos padrões de aprendizagem presentes no processo de formação do aluno. Eis a diferença entre caminhar sozinho e ter um mestre caminhando ao lado. Essa foi a minha percepção no momento em que conheci Linda Bustani.

A presença e a coerência do mestre, o seu reto agir, constituem a fonte de energia que mantém esse aluno no caminho da aprendizagem. Transcrevo aqui uma importante reflexão de Huberto Rohden (2005) em seu livro *A educação do homem integral*, corroborando minha argumentação:

O educador que não seja um autorrealizado não pode mostrar ao educando o caminho a seguir. Palavras não são eficientes, se elas não forem o transbordamento espontâneo da vivência do educador. O *ser* é a alma, o

dizer é apenas o corpo da verdadeira pedagogia. Assim como a alma gera o corpo do homem e lhe dá vida, assim o *ser* do educador dá vida e poder a todo o seu *dizer* ou ensinar. Antes de eduzir do seu educando esse valor, deve o educador eduzir de si mesmo esse valor. A autoeducação é o segredo de toda a aloeducação⁷⁸. Autorrealização é a raiz da alorrealização (ROHDEN, 2005, p. 20).

Mas, como fazer isso no ensino do piano?

O professor de piano irá observar o pianear do seu aluno ao longo do tempo, validando esse pianista em formação. Cabe ao mestre identificar as lacunas do seu aluno, e ao conhecê-las, fazer os encaminhamentos necessários. Deve estar atento às suas próprias projeções manifestadas em sentimentos positivos e negativos que venha a experimentar. Não deve rotular, comparar ou falar mal de seus alunos, jamais esconder seu conhecimento. Deve escolher com sabedoria o momento certo de cada elemento a ser introduzido no ensino e sempre elogiar o processo mais do que o resultado. Deve ser proativo e aprender sobre inteligência emocional e comunicação não-violenta, ao invés de ser reativo. Por fim, o professor deve estudar, buscar se conhecer e superar a si mesmo, ciente da responsabilidade de ser um exemplo absoluto para o educando.

Nessa conduta, professor e aluno, mestre e discípulo, interagem em um nicho de performance musical, ambos nesse pianear que estabelece as perturbações, modificando suas estruturas e produzindo a si mesmos enquanto fazem música.

4.7 GENEALOGIA DO PIANO E DERIVA NATURAL NO VIR-A-SER MUSICAL

A genealogia se ocupa da ligação biológica entre diferentes indivíduos em um grupo familiar, e busca identificar suas origens. Em uma perspectiva mais abrangente, a genealogia pode ser empregada em outras áreas e se refere às origens, desdobramentos de determinada ciência ou corrente (MENA-CHALCO, 2018). O que nos une nas linhagens genealógicas é a interação possibilitada pelo conhecimento ou o conhecer, estabelecida de forma cooperativa, validada por meio do amor. O indivíduo passa então a pertencer a uma certa linhagem no momento em que é validado e incluído nessa rede. Por exemplo, na genealogia musical de um aluno, este filia-se a uma linhagem pela transmissão do conjunto de conhecimentos que a define. O indivíduo passa a ser um integrante em acoplamento com aquele meio, o que é

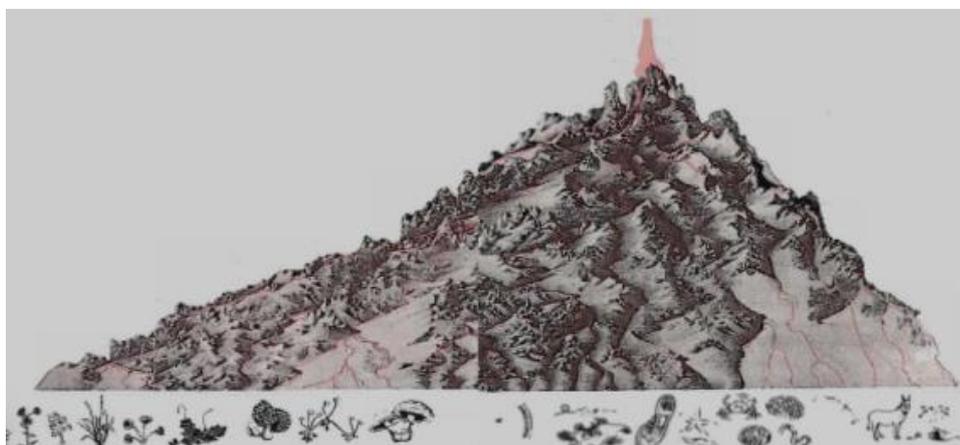
⁷⁸ Alo: do grego *allos*, refere-se a algo elevado, superior.

uma maneira de assegurar a perpetuação dessa linhagem. Por outro lado, uma linhagem pode desaparecer caso essa rede de validações não se perpetue.

O que garante a manutenção de uma linhagem musical é a troca de conhecimento na convivência e a preocupação com a preservação do conhecimento. O presente trabalho serve a esse propósito, uma vez que explicita o conhecimento de uma pianista (Linda Bustani) que possui uma genealogia atrás de si e deixa um legado intelectual para ser perpetuado.

Maturana e Varela explicam (1995) o conceito de deriva natural fazendo uma analogia com as gotas de água descendo do cume de uma colina (Figura 39). Cada

Figura 39 – Deriva natural.



Fonte: <https://docplayer.com.br/109089601-A-arvore-do-conhecimento.html> Acesso 13/03/2023.

gota, mesmo se for jogada uma grande quantidade de água ao mesmo tempo, irá fazer o seu próprio trajeto, com obstáculos diferentes entre uma e outra, em sua origem. No vir-a-ser das linhagens, a deriva natural irá ocorrer nos cursos que são possíveis, onde os obstáculos não impeçam a sua continuidade.

Relato um exemplo de deriva natural na genealogia musical de um grupo de crianças, quando da minha chegada na cidade em que resido hoje, há 13 anos. Minha intenção era difundir a cultura do ensino formal de música, inédito na localidade de 3.000 habitantes. Já existiam iniciativas de coral infantil e coro adulto nas igrejas católica e evangélica, mas com o ensino informal, com aprendizagem apenas por imitação e de ouvido. Porém, não havia a musicalização infantil ou o ensino do piano. Na ocasião, eu trouxe um piano vertical Essenfelder, cedido por meu pai, e elaborei um projeto para a criação de uma sala de concertos no museu da cidade, administrado pelo Governo estadual. Desde então, eventos como recitais de piano (concedemos

algumas bolsas de estudos para crianças da região) e um coral infantil com 60 integrantes modificou a agenda cultural do pequeno município. O projeto durou três anos, mas foi extinto pela nova prefeita da cidade, que interrompeu o apoio do transporte para os alunos frequentarem o coral. Apesar do boicote, os alunos tiveram suas estruturas modificadas para sempre, com a participação em um grupo. Apesar da minha luta, a falta de amor de uma administração pública destruiu a organização desse coral e do pianear dos alunos. Tempos depois, alguns alunos ainda buscaram aprender outros instrumentos nas igrejas, tais como violão, acordeon e teclado. Outros permaneceram comigo, com aulas particulares de piano.

Essa história demonstra a perturbação ocorrida com minhas investidas no ambiente, quando criei um nicho de performance musical. Por algum tempo, houve a interação que provocou a mudança na estrutura de professora e alunos, interrompida pela falta do transporte, encerrando o projeto. Contornando esse obstáculo, algumas crianças seguiram sua ontogenia musical individualmente, buscando aulas particulares de outros instrumentos. Como dito pelos autores, “a deriva natural ocorrerá somente seguindo os cursos que são possíveis a cada instante” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 144).

5 CONCLUSÃO

Nesta autoetnografia, eu contei como se deu a minha jornada de autoconstrução como pianista no período em que realizei o curso de doutorado no PPGE/C. Adotei a autoetnografia por ser a metodologia ideal para descrever um processo em que pude usar a minha própria vivência para compreender como acontece essa autoconstrução.

Muito mais do que reconstruir minha técnica, refazer meus hábitos e ressignificar minha prática, essa experiência trouxe uma perspectiva completamente nova para mim como pianista e como ser humano. O encontro do meu conhecimento tácito musical, acumulado desde o primeiro contato com a música na infância até hoje, ganhou sentido e foi incorporado ao conhecimento explicitado de Linda Bustani. Gradativamente, percebi que ao invés de negar aquilo que eu já sabia, tudo se aglutinou e formou um grande conhecimento. A imagem que guardo é de que eu trazia algo grandioso, mas sem capacidade de acessar adequadamente por não possuir a expertise que daria vazão a esse conhecimento. É como se esse conhecimento acumulado estivesse guardado em um lugar secreto, esperando por alguém que trouxesse a chave para abrir e mostrar os tesouros escondidos. Esta é a descrição exata do que eu sinto.

Desta forma, ao acessar essa fonte de conhecimento viabilizada pela sabedoria da orientação do arquétipo do mestre, percebo que internalizei esse mestre. Essa sensação me faz buscar dentro de mim as respostas no meu próprio conhecimento, que se soma ao do mestre. Só agora me sinto apta a voltar a ensinar o piano, pois consigo administrar todo esse conteúdo que compreende minhas emoções, minha poesia, meu conhecimento prático e tudo mais que constitui o meu pianismo.

Com este último capítulo, encerro minha tese. Apresento os resultados no tópico 5.1 e as considerações finais no tópico 5.2.

5.1 RESULTADOS

Esta tese de doutoramento traz duas grandes entregas: a minha autoetnografia e o modelo do Pianismo 4E. A autoetnografia corresponde ao objetivo geral desta tese, que foi compreender o meu processo de autoconstrução como

pianista sob a influência de uma mentora, na perspectiva da cognição 4E. Conforme descrito no eixo da explicitação do conhecimento de Linda Bustani, o modelo do Pianismo 4E emergiu ao longo desse processo e corresponde ao terceiro objetivo específico que foi sistematizar um modelo nesta abordagem.

De maneira prática, um resultado dessa jornada foi que eu ter retomado o estudo do piano. Consegui não só compreender o meu processo de individuação como pianista em uma visão de mundo autopoietica da Cognição 4E, mas pude resgatar e superar uma série de questões ocultas ou mal resolvidas dentro de mim. Compreendi que minha atuação no ambiente musical é o meu PIANEAR. Percebi que o pianear de cada um está atrelado à sua estrutura e às modificações que nela acontecem. Entendi a importância da linhagem e o seu papel na deriva natural. Por esse motivo assumi que eu devo buscar sempre as perturbações adequadas, o melhor ambiente, as melhores pessoas. Saindo do ponto zero, hoje estou conectada à uma nova linhagem na genealogia do piano, absorvendo todo o legado que essa deriva natural pode oferecer. Realizo uma residência artística no Rio de Janeiro com Linda Bustani, envolvida com ela, seus colegas músicos e seus alunos.

Como resposta ao objetivo específico de observar o meu desenvolvimento ao explicitar o conhecimento tácito musical da pianista Linda Bustani, o resultado foi uma completa visão do processo de criação do conhecimento musical no campo da performance. Observar e constatar *in loco* como que um ser humano, de carne e osso, consegue fazer tudo o que Linda faz no piano, da forma como faz, me fez entender a essência da explicitação do conhecimento. Ao testemunhar a conversão do conhecimento de Linda Bustani, refutei de vez a ideia do pianista gênio como um caminho exclusivo para o alcance da excelência na performance. Linda constrói, dia a dia, o seu conhecimento, de maneira consciente. Ela estuda o tempo inteiro, mesmo quando não está tocando. O pianear de Linda Bustani ocorre em muitos níveis ao mesmo tempo, enquanto ela ensina, prepara um concerto, conversa, organiza a casa. Tudo corresponde à sua estrutura em evolução, mesmo diante dos problemas mais sérios que possam ocorrer.

Essa observação do meu processo enquanto interagia com a conversão do conhecimento de Linda Bustani resultou no encontro com o meu próprio conhecimento tácito. Descobri como conectar todos esses saberes com minha visão de mundo e com a música. Alguns resultados adicionais podem ser enumerados:

- a) Na internalização do conhecimento de Linda, eu me tornei a minha própria mestra;
- b) Sinto-me pronta para voltar a ensinar o piano, atividade que realizei desde os 16 anos e agora retomo, ressignificada;
- c) Superei o ciclo de abandono do piano;
- d) Integrei as minhas subpersonalidades, ao invés de brigar com elas e criar mais resistências;
- e) Estabeleço um plano de trabalho com base na autovalidação e na cooperação;
- f) Equilibro minhas personas profissionais, sem gerar conflitos entre elas.

Portanto, os dois eixos que sustentaram a autoetnografia alcançaram uma unidade, que consiste na integração de todos esses saberes presentes.

Com respeito ao modelo proposto de Pianismo 4E, assumo que se trata de uma estrutura com recomendações para gerar um constructo. Até o momento da Qualificação, a ideia de sistematizar um modelo de pianismo na perspectiva da Cognição 4E se mostrava apenas como uma contingência da investigação. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, a necessidade de entregar algo maior do que simplesmente apontar a lacuna presente no pianismo tradicional tornou-se um dos objetivos específicos. O resultado disso foi a ideia de criar o modelo do Pianismo 4E, sugerindo uma Pedagogia do Piano 4E, cuja estrutura básica já foi devidamente sistematizada. Essa forma embrionária do constructo é a principal contribuição para trabalhos futuros desta tese.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.2.1 Experiências vividas: um desafio paralelo

Nessa manhã gelada, em meu escritório aqui na Serra, escrevo as últimas palavras desse texto para enviar a cópia definitiva à Biblioteca da UFSC. Após as arguições da banca, decido acatar a sugestão do Professor Cristiano Cunha e abordar um detalhe que ficou oculto ao longo da minha descrição. O Professor perguntou: e o Geraldo (meu marido) te ajudou, te atrapalhou, como foi esse processo? Respondo a

essa questão revelando que em 2019, quando comecei o doutorado, no dia 22 de janeiro, eu e Geraldo nos casamos no civil, formalizando uma união que já durava sete anos. E no dia 22 de abril deste ano, fiz a mudança da casa do Geraldo de volta para a minha própria casa. Na mesma semana em que entreguei o texto final da tese à banca, entreguei também minha aliança de casamento ao Geraldo. Sim, o Geraldo me ajudou nesse processo de construção da tese. Muitas vezes me levou uma xícara de chocolate ou uma merenda para reforçar minhas longas sessões de escrita. Também me incentivou a estudar piano, sempre. Mantivemos constantes debates calorosos, sobretudo quanto à espiritualidade e ciência, o que certamente me estimulou em minhas análises. Ainda assim, as visões de mundo pessoais foram se mostrando cada vez mais incompatíveis em nosso convívio, até que nos separaram definitivamente. No sentido de Maturana, cada um com o seu “amar”, de acordo com a própria estrutura em modificação estrutura.

Mantendo as sincronicidades, casei-me pela primeira vez aos 21 anos com Marcos e dei à luz duas filhas, Nathalia e Catharina, em uma união que durou onze anos. Este segundo casamento, com Geraldo, durou exatos onze anos também. O que tem isso a ver com minha autoconstrução como pianista? Talvez o fato de meus dois ex-maridos terem assistido sempre minha saga de muitas emoções, dificuldades e lutas relacionadas a esse instrumento e seu lugar na minha vida. Ambos os maridos fizeram comigo mudanças e, literalmente, tiveram de carregar meus pianos.

Figura 40: Meus dois pianos.



Fonte: Acervo da autora.

Hoje sigo carregando meus pianos sozinha. Agora, finalmente instalada em minha casa de origem, encontrei um sentido profundo em minha prática, completando a integração da sétima etapa, apresentada em meu processo de individuação/integração. Explico essa integração com a imagem dos dois pianos que tenho hoje em minha sala (Figura 40).

O piano vertical é um Essenfelder residencial que meu pai comprou nos anos 1980, quando eu e meu irmão Jorge Aurélio éramos estudantes. Por ser um piano mais modesto, nele estou realizando a prática da técnica de Linda Bustani, poupando o piano Boston, destinado ao trabalho de performance. Assim, no Essenfelder, que está devidamente preparado com maior peso nas teclas, eu pratico a técnica para ganhar tónus e robustez. Já no Boston, realizo o trabalho de interpretação, expressividade, busca de sonoridades e outros níveis de complexidade musical.

5.2.2 O meu pianear e o sentido de tocar piano: conectando os 4Es

Em que ponto estou eu na minha autoconstrução? Penso que a resposta está na coragem de religar a integração dos meus saberes e vivências que resultam nessa artista que esteve oculta. O contato com minha música interior, por meio da reflexão atenta/atenção plena me levou para dentro. Nesse lugar interno não existe medo de errar nem medo do que os outros irão pensar. Existe somente verdade, integridade e entrega. Nesse lugar interior eu pude acessar o amor que valida o outro e valida a mim mesma. Meu amor pela música me fez também desbravar todos esses desafios aqui descritos, nessa imensa complexidade.

Para que haja um profundo entendimento do que vem a ser a interação das quatro dimensões cognitivas defendidas nesse trabalho, destaco como ponto de partida a ação de tocar. **Pianear é a ação completa estendida, embutida, enativa, incorporada, e, sobretudo, consciente!** Sem a consciência, a reflexão na experiência, não há conexão com a espiritualidade. Portanto, o sentido está nessa consciência que implica na ação, sendo tudo isso uma totalidade que representa o *self*, ou o processo completo de individuação.

Destaco que a tomada de consciência dessa totalidade implicada nos 4Es segue em sua autopoiese incessante, com novas e reiteradas percepções, que geram impressões, conclusões na modificação infinita da estrutura. Diante disso, entendo o quanto eu vivi em torno da ação e não na ação de tocar. De como eu encontrei o

verdadeiro sentido do pianear nos últimos momentos em que finalizo esse trabalho. Um exemplo disso é eu ter os dois pianos abertos em minha sala, e ser “chamada” por eles quando passo. Preciso me acomodar em um dos dois e aplicar a estratégia Pomodoro, ficando entregue pelo menos 20 minutos à experiência. Pode ser um momento de técnica, um detalhe de algum trecho mais difícil de uma peça ou mesmo a simples vontade de me ouvir tocando uma das melodias prediletas. Uma interação divertida dos dois instrumentos, cada um com sua função, explorando diferentes aspectos de minha musicalidade. Meu nicho de performance se definindo nessa enatividade. Me vejo embutida nesse acoplamento que acontece na sala, de um piano para o outro. De repente, sinto a necessidade de gravar o que acabei de preparar e, de forma estendida, consigo ouvir e assistir a mim mesma, alterando a minha percepção desse fazer musical. Assim, várias sessões de 20 minutos acontecem, em um verdadeiro *flow* durante algumas horas. Isso, definitivamente, não acontecia antes de eu ter a consciência do meu pianear.

A trajetória do herói não cessa. Nesta “tese de vida” (como já li em outros relatos autoetnográficos) o grande componente, que esteve entre, além e através de tudo, é o amor/amar. A partir de Maturana e Varela, e mais tarde, fortemente com Maturana, descobri como conectar todos esses saberes com minha visão de mundo e com a música. Não havia como prever de que forma isso seria possível, tamanha a complexidade e quantidade de elementos para dar sentido neste trabalho. Entretanto, tudo foi se organizando como em uma dança de conceitos, em torno de mim. Aprendi a me manter testemunhando os processos, ao invés de ficar por fora deles. Tal entendimento muda definitivamente, para mim, a perspectiva de tudo o que se relaciona ao conhecimento.

O amor foi o que me trouxe até aqui. Foi a constante validação de meus pais, minhas filhas, meu companheiro, e minha própria autovalidação, que mantiveram íntegra minha estrutura. Na sequência, a validação de meu orientador Francisco Fialho e de minha mestra, Linda Bustani. Sim, Maturana estava certo.

Por fim, vale ressaltar que esta pesquisa poderia ser somente a descrição do processo de autoconstrução da autora enquanto pianista-pesquisadora. A decisão de incluir a orientação de uma professora e pianista atuante nessa investigação deve-se à ideia de retomar a relação dialógica entre mestre e discípulo, tradicional na história do pianismo. A linhagem de um pianista descrita pela sua genealogia do piano possui um status curricular que pode corresponder a um grau acadêmico elevado em uma

instituição. Em outras palavras, tão importante quanto saber “onde” você estudou é dizer “com quem” você estudou. Em termos de autopoiese, as perturbações geradas pela intervenção do professor exigem uma modificação na estrutura do aluno de forma ampla, sem contar com a validação mútua fundada no amor, essencial para que esse desenvolvimento ocorra para ambas as partes, resultando em uma unidade biológica de conhecimento.

Ao final da jornada, neste ciclo, percebo que minha música já pode falar por mim, que me tornei a música que estou praticando, em um infinito acoplamento entre mim, o piano e meu ambiente, a produzir e ser produzida pela música. Vejo o meu pianismo se definindo, enfim. Sigo, planeando pela vida, buscando novas jornadas nessa grande espiral do conhecimento.

5.2.3 Contribuições e trabalhos futuros

Uma importante contribuição deste trabalho refere-se a colocar o pianismo em uma perspectiva transdisciplinar, em que o sagrado, o amor, a espiritualidade, as partes ocultas do Ser, os valores humanos, todos esses componentes encontram lugar no processo de autoconstrução de uma pianista. A criação do conhecimento musical é atualizada para uma visão de mundo contemporânea, no âmbito da performance instrumental de concerto.

Essa dimensão nos aproxima daquilo que os grandes mestres da música souberam descrever por meio de suas composições e reflexões. Neste paradigma, a ideia de pianismo é ampliada e convida o pianista a participar do desenvolvimento do outro de forma a auxiliar em sua mudança de estrutura, enquanto desenvolve a sua própria mudança de estrutura. Desta forma, a noção de um gênio possível, presente em todos os pianistas, transforma a prática instrumental em uma jornada de autodescoberta, de autoconhecimento.

Este trabalho fala de amor/amar na prática instrumental em um contexto científico. Demonstra que o artista, no seu desenvolvimento, vivencia problemas de toda ordem, que modificam sua estrutura e o tornam o artista que é. Assim, outros artistas podem reconhecer que seu processo de individuação contempla todos os traumas e dificuldades. O autoamor e a validação do outro são capazes de sustentar uma mudança de estrutura.

Após sistematizar o constructo Pianismo 4E, em um trabalho futuro pretendo entregar o artefato que resultou desse modelo. Trata-se de um método que coloca em uma abordagem prática as recomendações nascidas nesse novo paradigma proposto para o ensino-aprendizagem do piano: o Pianismo 4E e a Pedagogia do Piano 4E. Nessa deriva natural, as gotas de água estão encontrando novos caminhos. Agora eu também posso continuar a linhagem desse legado a partir do meu próprio trabalho.

Como levar essas ideias para a pesquisa em música no Brasil e para as nossas universidades e escolas? Minha tarefa é explorar e ampliar o próprio constructo do Pianismo 4E, nascido nessa tese. Há muito para desenvolver, enquanto também continuo a desenvolver a mim mesma. A intenção é adotar uma Pedagogia do Piano que promova a expansão de consciência do aluno, para que ele se desenvolva e amplie seu entendimento, criando convicções próprias, encontrando seu mestre interno.

Na próxima etapa, pretendo desenvolver um trabalho autoral, como pianista e facilitadora. Assim, estou identificada não só com a profissional da área de educação e saúde, mas como da performance na música. O que conduz esse processo é a minha experiência pessoal como pianista que se autoconstruiu. Portanto, concomitantemente às atividades do perfil na socialização do Pianismo 4E, a aplicação prática dessa abordagem na execução musical consiste em desenvolver o meu projeto pessoal como artista. Eis que, ao fim e ao cabo, me vejo como essa pianista renascida, que se auto(re)construiu de forma consciente. Me percebo praticando o piano como minha fonte primária para todas as outras atividades profissionais e de estudo que exerço. Sempre foi o piano.

Por fim, questiono: que novos artista/músicos podemos formar daqui para frente, adotando uma abordagem que visa o desenvolvimento pessoal por meio da excelência musical – validando o outro e a si mesmo? O quanto podemos avançar trabalhando com os nativos digitais, aproveitando o seu conhecimento tecnológico, aliado ao Pianismo 4E? Com certeza, um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (*Bildung*) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 16 . 44, n. 2, e83003, 2019.

ANDRÉ, Aline M.; LOUREIRO, Cybelle M. V. Musicoterapia, autismo e Escala de Comunicabilidade Musical: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, v. XIX, p. 32-44, 2019.

ASSAGIOLI, Roberto. **Psicossíntese**. Manual de princípios e técnicas. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAYLEY, Amanda; ELVERDAM, Beth. Rehearsal as Creative Process. In: PERFORMANCE STUDIES NETWORK INTERNATIONAL CONFERENCE. **Online Resource**. Cambridge, 2013, p.1-8.

BEAR, Mark F; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso**. Trad. Carla Dalmaz. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENETTI, Alfonso. **Expressividade e performance pianística**. Tese de doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal), 2013. Aveiro: UA, 2013. 311p. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/12360>> Acesso em: 28 mar. 2022.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.

BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-européias**. Trad. Denise Bottmann. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 2v.

BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman: le temps de la réflexion**, v. 4, Paris: Philpapers, 1984.

BERNSTEIN, Seymour. **With Your Own Two Hands: Self-Discovery Through Music**. Portland, ME: Manduca, 1981.

BEYER, Esther. **A abordagem cognitiva em Música: Uma crítica ao ensino da Música a partir da teoria de Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1988.

BEYER, Esther. Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista na ABEM**. Salvador, 1996.

BEZERRA, Denise Maria. **Ação pianística e estados de consciência: uma abordagem integrativa transpessoal**. Dissertação (Mestrado em

Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Música, PPGMUS, Florianópolis, 2016.

BEZERRA, Denise Maria. Estado de fluxo e contrafluxo no ensino-aprendizagem do piano: um debate necessário. In: XXVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA... **Anais**, Manaus, 2018.

BEZERRA, Denise Maria. **A dimensão transcendental na prática pianística: uma abordagem integrativa transpessoal**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 08, Vol. 06, pp. 148-183. Agosto de 2019. ISSN: 2448-0959

BEZERRA, Denise Maria.; FIALHO, Francisco Antonio P. Espiritualidade na Educação Musical e o Processo de Aprendizagem: uma Revisão Integrativa. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 267-285, 2020.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; BEZERRA, Denise Maria. Imaginário, memória e arquétipos. **Revista Memorare**, v. 7, p. 15-27, 2020.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio P. Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano. **Revista Opus**, v. 26, p. 1-14, 2020.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio P. Explorando a partitura com o mapa conceitual: um recurso criativo para uma aprendizagem significativa. **Orfeu**, v. 6, p. 294-314, 2021.

BEZERRA, Denise Maria; VERAS, Valéria; FERRARI, Ângela; SOUSA, Richard Perassi Luiz. As avaliações do aplicativo *arts and culture* e as experiências imersivas dos usuários em museus virtuais. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 230-244, 2021.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BYINGTON, Carlos A. B. **Pedagogia simbólica**: a construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1996.

BYINGTON, Carlos A. B. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana. São Paulo: Religare, 2003.

BYO, James L. Applying Score Analysis to a Rehearsal Pedagogy of Expressive Performance. **Music Educators Journal**, v.101, n.2, p.76-82, 2014.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. **O poder do mito**. São Paulo: Editora Palas Athena, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de mil faces**. 6ª. ed. São Paulo: Pensamento, 2000.

CAMPOS, Moema Craveiro. **Falando de piano com Linda Bustani e Luiz Eça**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

CAVALCANTI, Raíssa. **O retorno do sagrado**: a reconciliação entre ciência e espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Abingdon: Routledge, 2007.

CHERNAIK, Judith. **Schumann**: the masks and the faces. London: Faber & Faber, 2020.

CHOPRA, Deepak; TANZI, Rudolph E. **Supercérebro**: como expandir o poder transformador da sua mente. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

CLARK, A. **Being there**: putting brain, body, and world together again. Cambridge: MIT Press, 1998.

CLARK, Andy; CHALMERS, David. The extended mind. **Analysis**, v. 58, n. 1, p. 7-19, 1998.

COLOMBETTI, Giovanna. **The feeling body**: *Affective science meets the enactive mind*. MIT Press, 2014.

COLTHEARTH, Max; PERETZ, Isabelle. Modularity of music processing. **Nature Neuroscience**, v. 6, n. 7, July, 2003.

COOKE, Alison; SMITH, Debbie; BOOTH, Andrew. Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. **Qualitative Health Research**, [s. l.], v. 22, n. 10, p. 1435-1443, 2012.

CORTOT, Alfred. **Édition de Travail des OEvres de Chopin**. Salabert: Paris, 1929.

CORTOT, Alfred. **Curso de interpretação**. Brasília, DF: MusiMed, 1986. 179 p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: the psychology of optimal experience. Harper ; Row: New York, 1990.

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

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins, 1996.

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

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: HarperCollins, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Revista Terceiro Incluído**. NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011, p.1–13.

DAVERIO, Robert. **Robert Schumann: Herald of a "New Poetic Age"**. Oxford University Press, New York, 1997.

DECKERT, Marta. Construção do Conhecimento Musical sob uma Perspectiva Piagetiana: da Imitação à Representação. **Revista da ABEM**, v. 19, p. 93-102, 2008.

DEMMRICH, Sarah. Music as a trigger of religious experience: What role does culture play? **Psychology of Music**, v. 48, n. 1, 2020, p. 35–49.
<https://doi.org/10.1177/0305735618779681>

DEUTSCH, Diana. **The Psychology of Music**. New York: Academic Press, 1982.

DI PAOLO, Ezequiel, BUHRMANN, Thomas, BARANDIARAN, Xabier E. **Sensorimotor life: An enactive proposal**. Oxford University Press, 2017.

DOMENICI, Catarina L. Three Instances of Composer-Performer Collaboration: The Performer's Point of View. In: PERFORMANCE STUDIES NETWORK INTERNATIONAL CONFERENCE, 2., 2013, Cambridge. **Online Resource**. Cambridge, 2013.

DOWLING, W. Jay; HARWOOD, Dane. **Music Cognition**. Series in cognition and perception. New York. Academic Press, 1986.

DREYFUS, Stuart. E. The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science Technology*; **Society**, v. 24: 177–181. Sage, 2004.

DREYFUS, Hubert L. The myth of the pervasiveness of the mental. In: Schear JK (ed) **Mind, reason, and being-in-the-world: the mcdowell-dreyfus debate**. Routledge: New York, 2013, p. 1–40.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n.1, article 10, Jan. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, 107 p.

FERIGATO, Arícia; FREIRE, Ricardo Dourado. Análise de conteúdo no contexto da pesquisa em performance musical: A metacognição como objeto de análise. **Percepta**, v. 2, n. 2, 2015.

FERNANDES, José Nunes. Paralelismo entre História e Psicogênese da Escrita do Ritmo Musical. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 221-247, 1998
<https://doi.org/10.1590/psicous:v9i2.107887>

FIALHO, Francisco A. P. **Psicologia das atividades mentais**: introdução às ciências da cognição. Florianópolis: Insular, 2011. 341p.

FREIRE, Ricardo J.D. Análise de atividades de percepção musical de acordo com a Matriz de Processos Perceptivos. **Revista Vórtex**, v. 6, p. 1-18, 2018.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FUNG, Annabella S. K. Music enables the holistic development and discovery of self: A phenomenological study of two Christian musicians. **Psychology of Music** 2017, Vol. 45(3) 400–416

GEEVES, Andrew M; MCILWAIN, Doris JF; SUTTON, John. Seeing yellow: Connection' and routine in professional musicians' experience of music performance. **Psychology of Music**, v. 44, n.2, p. 183–201, 2014.

GERLING, Cristina M. P. C. Barcarola op. 60 de F. Chopin: etapas e estratégias de aprendizagem. **Arts Research Journal**, v.1, p.59-75, 2014.

GOMES, Débora Line; PRATES, Raquel; LOUREIRO, Cybelle M.V. Inspeção de um jogo musical na hipersensibilidade sonora e transtornos de neurodesenvolvimento. *Journal of health informatics*, v. 10, p. 607-1330, 2018.

GONÇALVES, Lílian S.; ARAÚJO, Rosane C. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, v. 22, p.137-154, 2014.

GUMBOSKI, Leandro. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.13, p.196-211, dezembro 2012.

GUTIERREZ, James. An Enactive Approach to Learning Music Theory? Obstacles and Openings. **Frontiers in Education**, v. 4, artigo 133, November 2019. doi: 10.3389/educ.2019.00133

HAMILTON, Katy; LOGES, Natasha (Orgs). Brahms in the home and the concert hall: between private and public performance. United Kingdom: Cambridge university press, 2014.

HARPER, Nancy L. et al. *Superlearning*™ Techniques for Music Memorization: A Case Study with Pianists. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4, 2011, Aveiro. PESTANA, R. CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-16.

HAYES, Lauren. Beyond Skill Acquisition: Improvisation, Interdisciplinarity, and Enactive Music Cognition. **Contemporary Music Review**, v. 38, n. 5, p. 446–462, 2019.

HAYLES, N. Katherine. **How We Think**: Digital Media and Contemporary Technogenesis. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 2006.

HIGUCHI, Marcia K. K. A Contribuição da Neurociência na Questão da Memorização no Aprendizado Musical. **Revista da ABEM**, v. 12, p. 111-118, 2005.

HIGUCHI, Marcia K. K.; LEITE, João Pereira . Rigidez Métrica e Expressividade na Interpretação Musical: Uma Teoria Neuropsicológica. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 13, p. 197-207, 2008.

HIGUCHI, Marcia K. K.; FORNARI, José ; DAL BEN, Cristina M.; GRAEFF, Frederico G.; LEITE, João Pereira. Reciprocal Modulation of Cognitive and Emotional Aspects in Pianistic Performances. **Plos One**, v. 6, e24437, 2011.

HILL, Juniper. Economic Motivations and Inhibitions of Musical Creativity. In: PERFORMANCE STUDIES NETWORK INTERNATIONAL CONFERENCE, 3, 2014, Cambridge. **Online Resource**. Cambridge, 2014, 1-25.

ILARI, Beatriz S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**: Porto Alegre, n. 7, 2002.

JOHNSON, Robert A. **Sonhos, fantasia e imaginação ativa**: a chave do reino interior. São Paulo: Mercuryo, 1989.

JONES, Stacy H. Jones; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of autoethnography**. Routledge: New York, 2016.

JUNG, Carl Gustav. (1971) **A Natureza da Psique**. Ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 175pp.

JUNG, Carl Gustav. **Aion**: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo Petrópolis: Vozes. 1982

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e alquimia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente coletivo**. Obras completas, v. 7, t. 2. Trad. Dora Ferreira da Silva. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

JUNG, Carl Gustav. **O livro vermelho**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. Trad. Dora Ferreira da Silva. 31. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

JUSTI, Lília. A. M. Jean Piaget na escola de música: o aluno como o sujeito da ação sobre os instrumentos musicais. **Cadernos do Colóquio** (Online), v. 02, p. 43-63, 2009

JUSTI, Lília. Representações mentais em crianças quando aprendem a tocar instrumentos. **Música e Linguagem** - Revista do Curso de Música da Universidade Federal do Espírito Santo v. 1 n. 2, 2013.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do juízo**. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; DUARTE, Rosangela; LEONINI, Márcio . Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 64-72, 2010.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; DUARTE, Rosangela. Oficinas pedagógicas musicais: espaço construtivista privilegiado de formação continuada. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, p.1-18, 2009.

KINGSBURY, Henry. **Music, Talent and Performance**: a conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

KLICKENSTEIN, Gerald. **The musician's way**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KUHN, Dieter. **Clara Schumann**: Ein Lebensbuch. FISCHER Taschenbuch: Germany, 1998.

LAMONT, Alexandra. Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. **Psychology of Music**, v.40, n.5, 2012, pp. 574–594.

LEMAN, Marc. **Embodied Music Cognition and Mediation Technology**. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts - London, England, 2008.

LEVITIN, Daniel. **A mente organizada**: Como pensar com clareza na era da sobrecarga de informação [recurso eletrônico] tradução Roberto Grey. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LEVITIN, Daniel. **A música no seu cérebro**: a ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2021.

LISBOA, Tania. Practising for Memorised Performance: A Comparison of Thoughts and Action. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4., 2011, Aveiro. PESTANA, R.; CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-11.

LOAIZA, Juan M. Musicking, embodiment and participatory enaction of music: outline and key points, *Connection Science*, v. 28, n. 4, 410-422, 2016, DOI: 10.1080/09540091.2016.1236366

LÓPEZ-CANO, Rubén; OPAZO, Úrsula. **Investigación artística en musica: Problemas, métodos, experiencias y modelos**. 1. ed. Barcelona: ESMUC, 2014.

LUCAS, Lícia; CALDERA, Marne S. **A Genealogia do Piano: o desenvolvimento das escolas pianísticas no mundo**. Niterói: Muiraquitã, 2010.

LYVERS, M.; COTTERELL, S; THORBERG, F.A. (2018). "Music is my drug": Alexithymia, empathy, and emotional responding to music. **Psychology of Music**, 2018, 1–16

MACRIDES, Elena; ANGELI, Charoula. Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons. **Frontiers in Education**, v. 5, artigo 518209, 2020 doi: 10.3389/educ.2020.518209

MACRITCHIE, Jennifer. Exploring Expressive Piano Touch Through Measurements of Finger Curvature. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4, 2011, Aveiro. PESTANA, R. CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-12.

MAIESE, Michelle. An enactivist approach to treating depression: cultivating online intelligence through dance and music. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 19, n. 3, p. 523–547, September 2018, <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9594-7>

MARINHO, Helena. Interpretação historicamente informada em Portugal: discursos e equívocos. In: MONTEIRO, Francisco; MARTINGO, Ângelo (Eds.). **Interpretação musical: teoria e prática**. Lisboa: Colibri, 2007. p.177-189.

MARINHO, Helena; CARVALHO, Sara. From Fortepiano to Modern Piano: A Case Study of a Performer / Composer Collaboration. In: MARSHMAN, Anne (Ed.). **Performers' Voices Across Centuries, Cultures, and Disciplines**. London: Imperial College Press, 2012. p.177-190.

MARTÍNEZ, Sergio F.; VILLANUEVA, Alejandro; GONZALEZ-GRANDÓN, Ximena. Musicality as a material culture. **Adaptative behavior**, v. 26, n. 5. p. 257-267, October, 2018

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

MASLOW, Abraham Harold **Psychology of science: reconnaissance**. New York: Harper Collins, 1966.

MASLOW, Abraham Harold. Music Education and Peak Experience. **Music Educators Journal** v. 54, n. 72, 1968.

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

MASLOW, Abraham Harold. New introduction: Religions, Values and Peak-Experiences. In: **Journal of Transpersonal Psychology**, v. 20, n. 2, 1970.

MASLOW, Abraham Harold. **Motivation and Personality**. 2ª ed. New York: Harper e Row, 1970, 328p.

MASLOW, Abraham Harold. **The Farther Reaches of Human Nature**. England: Penguin Compass, 1971, 392p.

MASLOW, Abraham Harold. **La amplitud potencial de la naturaleza humana**. 2ª ed. Mexico: Trilhas, 1990, 398p.

MASLOW, Abraham Harold. **El hombre autorrealizado**. 10ª ed. Barcelona: Káiros, 1993, 292p.

MASLOW, Abraham Harold. **La personalidad creadora**. 5ª ed. Barcelona: Kairós, 1994, 4801p.

MATHEUS, Maria Clara C. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, p. 543-5, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Ed. Psy II, 1995. São Paulo: Workshopsy, 1995.

MATURANA, Humberto. **La objetividad: um argumento para obligar**. Trad. Felipe Rojas. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002

MCALEB, Murphy. Gesturing (in) Music: The Role of Embodied Music Cognition on Ensemble Interaction. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4, 2011, Aveiro. PESTANA, R.; CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-10.

MENA-CHALCO, Jesús. "Genealogia acadêmica: Um novo olhar sobre impacto acadêmico de pesquisadores". In: I SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS DE CT;I. Brasília: Sede do CNPq, 12-13/09/2018

MEYNEN, Gerben. Generalized anxiety disorder and online intelligence: A phenomenological account of why worrying is unhelpful. **Philosophy Ethics and Humanities in Medicine**. May 2011

MUSZKAT, Mauro. Desenvolvimento e Neuroplasticidade. In: MUSZKAT, M.; MELLO, C.B., MIRANDA, M.C. (Editores). **Neuropsicologia do Desenvolvimento: Conceitos e Abordagens**. São Paulo: Memnon, 2005, p. 26-45.

NETTL, Bruno. Inspiration and Perspiration: The Creative Process. In: NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts**. Chicago: University of Illinois Press, 2005, p. 38-52
 NEUHAUS, Heinrich. **The art of piano playing**. London: Kahn; Averill, 2007

NEWEN, Albert; BRUIN, Leon de; GALLAGHER, Shaun. **The Oxford Handbook of 4E Cognition**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. trad. Lúcia Pereira de Souza. 2ª ed São Paulo: TRIOM, 1999. 163 p.

NOGUEIRA, Marcos V. C.. Uma teoria cognitiva do efeito estético musical. **Revista Brasileira de Música** (Rio de Janeiro, 1934), v. 28, p. 399-418, 2015.

NOGUEIRA, Marcos. Música e semântica incorporada. **Epistemus**, v. 4, p. 9-37, 2016.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Editora Bookman, 2008.

OAKLEY, Barbara. **Aprendendo a aprender: como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria (mesmo se você foi reprovado em álgebra)**. São Paulo: Infopress Nova Mídia, 2015

OTTO, Rudolf. **O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional**. Trad. Walter Schlupp. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, Patrícia A. A presença feminina na docência e nos palcos do Rio de Janeiro oitocentista. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.77, p.65-81, 2019.

PAIXÃO, Alexandro H.; PAULA, Patrícia A. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro _ 1o Semestre de 2021, n. 47, v. 19, p. 202 – 216

PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert. **The Cognitive Neuroscience of Music**, Canada: Québec, Montréal, Oxford University Press, 2003.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2ª e. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PICCHI, Achille. **As serestas de Heitor Villa-Lobos: Um estudo de análise, texto-música e pianismo para uma interpretação**. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

PIÉRON, Henri. **Dicionário de Psicologia**. Trad. Dora de Barros Cullignan. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1995.

POHJANNORO, Ulla. Embodiment in Composition: 4E Theoretical Considerations and Empirical Evidence from a Case Study. **Musicae Scientiae**, v. 0, n. 00, p. 1–18, 2020. DOI: 10.1177/1029864920961447

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. London: The University of Chicago Press, 1966.

PÓVOAS, Maria Bernardete C. Movimento, coordenação bimanual e desempenho motor. Conceitos e aplicações interdisciplinares na otimização da ação pianística. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4, 2011, Aveiro. PESTANA, R.; CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-13.

RAY, Sonia; CAMINSKY, Leonardo; DUETI, Rodrigo; FONSECA, Carlos; ROCHA, Sérgio; SANTOS, Paulo; PAVAN, Beatriz. Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros. **Opus** (BELO HORIZONTE. ONLINE), v. 22, p. 303-323, 2016.

REICH, Nancy B. **Clara Schumann: the artist and the woman**. New York: Cornell University Press, 2001.

RIBEIRO, Erika Maria **O pianismo e seus elementos na música de Egberto Gismonti**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, 2019.

RICHARD, Menary. Introduction to the special issue on 4E cognition. **Phenomenology and the cognitive sciences**, 2010, v. 9, n 4, p. 459-463

RIETVELD, Erik; DENYS, Damiaan; WESTEN, Maarten van. Ecological- Enactive Cognition as engaging with a field of relevant affordances. In: NEWEN, Albert; BRUIN, Leon de; GALLAGHER, Shaun (Orgs.) **The Oxford Handbook of 4E Cognition**. Oxford: Oxford University Press, 2018

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

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

ROSARIO, Verônica M.; LOUREIRO, Cybelle M. V.; GOMES, Cristiano. A Relação entre Música e Atenção: Fundamentos, Evidências Neurocientíficas e Reabilitação. **Per Musi** (ONLINE), v. 40, p. 1-18, 2020.

ROUGET, Gilbert. **Music and trance: a theory of the relations between music and possession**. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

RYAN, Kevin; SCHIAVIO, Andrea. Extended musicking, extended mind, extended agency. Notes on the third Wave. **New Ideas in Psychology**, v. 55, p. 8–17, 2019.

SAMUELS, Andrew. **Dicionário crítico de análise junguiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SALDANHA, Vera. **Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

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

SCHIAVIO, Andrea; VAN DER SCHYFF, Dylan; SILKE KRUSE-WEBER, Renée Timmers. When the Sound Becomes the Goal. 4E Cognition and Teleomusicality in Early Infancy. **Hypothesis and Theory**, September 2017. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01585

SCHIAVIO, Andrea; VAN DER SCHYFF, Dylan. 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization. **Behavioral Sciences**, v. 8, n. 72, 2018. doi:10.3390/bs8080072

SCHIAVIO, Andrea; MORAN, Nikki; VAN DER SCHYFF, Dylan; BIASUTTI, Michele; PARNCUTT, Richard. Processes and Experiences of Creative Cognition in Seven Western Classical Composers. **Musicae Scientiae**, p. 1–23, 2020. doi: 10.1177/1029864920943931

SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e Representação**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2001.

SCHUBERT, Emery; FABIAN, Dorottya. The Dimensions of Baroque Music Performance: a Semantic Differential Study. **Psychology of Music**, v.34, n.4, p.573-586, 2006.

SCHULTZ, Deyse D.; ARAÚJO, Rosane C. Reflexões sobre o estudo dos neurônios espelho e a aprendizagem musical. **Percepta - Revista de Cognição Musical**, v. 3, p. 77-92, 2015.

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

SHÄFER, Thomas, SMUKALLA, Mario, OELKER, Sarah-Ann. How music changes our lives: A qualitative Study if the long term effects in intense musical experiences. **Psychology of Music** 42: 525-544.

SILVA, Cândida Luiza Borges. **A interpretação e o pianismo de Egberto Gismonti em sua obra “Sonhos De Recife”**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

SILVA, Rafael R. **Ensino de música em conservatórios de Bagé - Rio Grande do Sul (1904 - 1927): uma sociologia dos processos músico-pedagógicos na Primeira República**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tese de doutorado, 2019

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SILVEIRA, Raíssa. **O retorno do sagrado: a reconciliação entre ciência e espiritualidade**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVERMAN, Marissa. Sense-Making, Meaningfulness and instrumental Music Education. **Frontiers in Psychology**, v. 11, artigo 837, 2020.

SILVERTON, Sarah. **A revolução mindfulness: um guia para praticar a atenção plena e se libertar da ansiedade e do estresse**. Trad. Daniel Miranda. 2ª ed. São Paulo: Alaúde Editorial, 2018.

SLOBODA, John. **The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music**. London: Oxford University Press, 1985.

SMALL, C. **Musicking: The meanings of performing and listening**. Hanover: Wesleyan/University Press of New England, 1988.

STEFANIAK, Alexander. **Schumann's virtuosity: criticism, composition, and performance in nineteenth century**. Indianapolis: Indiana University Press, 2016.

STEIN, Murray. **O mapa da alma**. 9ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

STEIN, Murray. **Jung e o caminho da individuação: uma introdução concisa**. Tradução Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 2020.

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

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.

SUDNOW, David. **Ways of the hand**. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

THEORO, Jaqueline Paula. A técnica de mão da trompa natural utilizada como ferramenta de enriquecimento para performance do trompista moderno: aplicação direcionada aos quintetos de sopro de Anton Reicha. In: CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 4, 2011, Aveiro. PESTANA, R.; CARVALHO, S. (Eds.). **Proceedings and Abstracts...**, 2011. p.1-12.

TOLLE, Eckhart. **Praticando o poder do agora: ensinamentos essenciais, meditações e exercícios do poder do agora**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

TORNQUIST, Peter. **Improvisation–Interaction–Composition: Exploring Feedback-Systems as a Compositional Model**. Tese (doutorado). Norwegian Academy of Music, Oslo, 2009.

TORRANCE, Steve; SCHUMANN, Frank. *The spur of the moment: what jazz improvisation tells cognitive Science*. **Society**. v. 34, p. 251–268, 2019. <https://doi.org/10.1007/s00146-018-0838-4>

TUURI, Kai; KOSKELA, Oskari. Understanding Human–Technology Relations Within Technologization and Appification of Musicality. **Frontiers of Psychology**, v. 11, artigo 416, 2020. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00416

VAN DER SCHYFF, Dylan; SCHIAVIO, Andrea. Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality. **Frontiers in Neuroscience**, v. 11, p. 519, 2017. doi: 10.3389/fnins.2017.00519

VAN DER SCHYFF, Dylan; SCHIAVIO, Andrea; WALTON, Ashley; VELARDO, Valerio; CHEMERO, Anthony. Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory. **Musicae Scientiae**, v. 1, p. 1–18, 2018. doi: 10.1177/2059204318792319

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1991

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1993

VERNEERT, Filip; NIJS, Luc; DE BAETS, Thomas. A Space for Collaborative Creativity. How Collective Improvising Shapes ‘a Sense of Belonging’. **Frontiers in Psychology**, v. 12, artigo 648770, 2021. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648770

VON FRANZ, Marie-Louise. **O caminho dos sonhos**. São Paulo, Cultrix, 1993.

VON FRANZ, Marie-Louise. **Alquimia: uma introdução ao simbolismo e seu significado na psicologia de Carl G. Jung**. São Paulo: Cultrix, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **Thought and Language** (translation of 1962 edition). Cambridge: MIT Press, 1986.

WAGNER, Richard. **Beethoven**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2010.

WEILAND, Renate L.; VALENTE, Tamara S. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. **Revista da ABEM**, v. 17, p. 49-57, 2007.

WHEELER, Michael. **Reconstructing the cognitive world: the next step**. Cambridge: MIT Press, 1998.

WHITMONT, Edward C. **A Busca do Símbolo: Conceitos Básicos da Psicologia Analítica**. São Paulo: Cultrix, 1990.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, [s. l.], v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.
YASOSHIMA, Fabio. **O Dicionário Musical de Jean-Jacques Rousseau: introdução, tradução parcial e notas**, Dissertação de Mestrado, USP, 2012.

YOUNG-EISENDRATH, Polly; DAWSON, Terence (Orgs). **Manual de Cambridge para Estudos Junguianos**. trad. Daniel Bueno - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Links dos vídeos

Bachiana brasileira nº 5	https://www.youtube.com/watch?v=DbeXm7ofHMk
O tema	https://youtube.com/shorts/1QMRpUvCpuo
Linda aplica a tabela	https://youtu.be/u-VYwxqVqSI
Memorizando as Variações Paganini	https://youtu.be/yMa3km9NTeg
Socialização do conhecimento	https://youtu.be/F3beDpiAYBs
Homenagem a Chopin	https://youtube.com/shorts/VCaml0NSy_0
Schumann Romanza nº 2, op. 28	https://youtu.be/DFQvGEhB0bM
J.S. Bach Prelúdio Mi menor WTC II	https://youtu.be/tHt11DCEEEU
J.S.Bach Toccata em Mim menor	https://youtu.be/B_XKYCuE00w

ANEXO A – Matriz de Síntese

Nº	Base de dados	Título do artigo	Autores	Periódico	1 Temática/2 Método/3 Palavras-chave
1	Portal Capes	Understanding Human–Technology Relations Within Technologization and Application of Musicality	Tuuri, Kai ; Koskela, Oskari	Frontiers in Psychology, 2020, Vol.11	1 Tecnologia e musicalidade humana. Clarifying how the present and emerging technologies, becoming embedded and embodied in our lifeworld, inevitably co-constitute and transform musical practices, skills, and ways of making sense of music 2 Relato teórico 3 tecnologia musical, tecnologização, Cognição 4E (incorporada, incorporada, ativa e estendida), relações homem-tecnologia, coevolução, aplicação, educação musical
2	Portal Capes	<u>Musicality as material culture</u>	Martínez, Sergio F ; Villanueva, Alejandro Gonzalez-Grandón, Ximena (Editor)	Adaptive behavior, October 2018, Vol.26(5), pp.257-267	1 Musicalidade (nossa capacidade de ser musical) é um tipo particularmente rico de expressão cultural, em que a intencionalidade incorporada na cultura material pode ser estudada e seu significado para a estrutura de nossa cognição profundamente social pode ser explorada. 2 Análise teórica. 3 Cultura material, música, cognição social, intencionalidade artefactual
7	Portal Capes	Sense-Making, Meaningfulness, and Instrumental	Silverman M (2020)	Music Education. Front. Psychol. 11:837.	1 reexaminar a natureza do “significado” e da “significância” no contexto da educação musical instrumental. vincula significância a uma explicação 4E (incorporada, incorporada, promulgada e ampliada) de “fazer sentido” na / para a educação musical instrumental. 2 Análise teórica 3 sense-making, instrumental music teaching and learning, enaction and embodied cognition, eudaimonia (well being), meaningfulness and motivation
8	Portal Capes	Beyond Skill Acquisition: Improvisation, Interdisciplinarity, and Enactive Music Cognition	Lauren Hayes	Contemporary Music Review, 2019 Vol. 38, No. 5, 446–462	1 discuto a improvisação musical eletrônica ao vivo como um modelo exemplar para a estrutura de atuação em sua capacidade de demonstrar a importância de atividades e processos musicais participativos, relacionais, emergentes e corporificados 2 Artigo teórico 3 Improvisação; Atuação; Pedagogia; Interdisciplinaridade; Enativismo; Cognição incorporada

9	Portal Capes	A Space for Collaborative Creativity. How Collective Improvising Shapes 'a Sense of Belonging'.	Verneert F, Nijs L and De Baets T	Front. Psychol. 12:648770 . (2021) doi: 10.3389/fpsyg.2021.648770	1 desenvolver a relação entre o conceito de eudaimonia, conforme definido por Seligman, as dimensões interativas da improvisação coletiva livre e o conceito de criatividade colaborativa. Menciona 4E 2 Grounded theory 3 eudaimonia, free improvisation, community music, collaborative creativity, PERMA
11	Portal Capes	Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality.	van der Schyff D and Schiavio A	Frontiers in Neuroscience 11:519. (2017) doi: 10.3389/fnins.2017.00519	1 Oferecemos algumas sugestões de como a abordagem 4E pode aprimorar e estender o modelo biocultural. Para concluir, consideramos brevemente as implicações desta abordagem para áreas práticas como a educação musical 2 Artigo teórico 3 origins of music, biocultural coevolution, music cognition, enactive cognition, dynamical systems theory
14	Portal Capes	Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory	van der Schyff, Dylan; Schiavio, Andrea; Walton, Ashley; Velardo, Valerio; Chemero, Anthony	Musicae Scientiae Volume 1: 1–18, 2018 DOI: 10.1177/2059204318792319	1. Discute a criatividade musical à luz da ciência cognitiva incorporada. Enquadra a criatividade musical baseada em uma compreensão Cognição 4E. Usa Teoria dos Sistemas Dinâmicos 2. Artigo teórico 3. 4E cognition, dynamical systems theory, embodied cognition, improvisation, musical creativity
Nº	Base de dados	Título do artigo	Autores	Periódico	1 Temática/2 Método/ 3 Palavras-chave
1	SCOPUS	Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons	Macrides E and Angeli C (2020)	Front. Educ. 5:518209. doi: 10.3389/feeduc.2020.518209	1 Através de 4E perspectiva, tecnologia e a abordagem proposta são vistas como agentes de um sistema distribuído que pode apoiar as mentes corporificadas para desenvolver a compreensão musical e emocional. 2 Estudo de caso 3 affect, instructional design, music creativity, MuseScore, technology, technological pedagogical content knowledge
2	SCOPUS	Embodiment in Composition: 4E Theoretical Considerations and Empirical Evidence from a Case Study	Ulla Pohjannoro University of the Arts Helsinki, Helsinki, Finland	Musicae Scientiae 1–18 2020 DOI: 10.1177/1029864920961447	1 teorizar sobre a corporeidade de um compositor do ponto de vista do encarnado, encenado, incorporado e estendido conhecimento paradigma, à luz dos dados empíricos que cobrem o processo composicional de criação de uma determinada peça de música 2 Artigo teórico 3 Composer, embodiment, enaction, learning, non-discursive knowledge, performance, 4E cognition
3	SCOPUS CRIATIVIDADE	Processes and Experiences of Creative Cognition in	Andrea Schiavio Nikki Moran	Musicae Scientiae 1–23 2020	1 exploramos a gama de reflexões e experiências envolvidas na composição de música. criatividade musical pode ser vantajosamente entendida como um

		Seven Western Classical Composers	Dylan van der Schyff Michele Biasutti Richard Parncutt	DOI: 10.1177/1029864920943931	processo de adaptação constante - aquele em que os compositores representam seus estilos e identidades musicais explorando novas interatividades ocultas em seus ambientes contingentes e históricos 2 grounded theory 3 Musical creativity, composition, exploration, body, interaction
4	SCOPUS	Extended musicking, extended mind, extended agency. Notes on the third Wave	Kevin Ryan, Andrea Schiavio	New Ideas in Psychology y 55 (2019) 8–17	1 nos concentramos em desenvolver ainda mais a mente musicalmente ampliada - especialmente no que diz respeito à performance musical - com base nos desenvolvimentos recentes da terceira onda. 2 Artigo teórico 3 Extended mind Music cognition Musicking Music emotion Music performance
5	SCOPUS	An Enactive Approach to Learning Music Theory? Obstacles and Openings	James Gutierrez	19 november 2019 doi: 10.3389/educ.2019.00133	1 reconsidera o ensino de teoria através de uma lente 4E, (1) esclarecendo os obstáculos que acompanham um legado de pensamento cartesiano subjacente aos currículos de teoria convencional e (2) introduzindo uma ferramenta curricular rica em recursos que promove a criação de sentido corporificado e atuante na música ambiente de sala de aula teórica 2 Artigo teórico 3 embodied cognition, music theory pedagogy, enactive account of perception, music education, meaningful action
6	SCOPUS	The spur of the moment: what jazz improvisation tells cognitive science	Steve Torrance; · Frank Schumann	AI ; SOCIETY (2019) 34:251–268 https://doi.org/10.1007/s00146-018-0838-4	1 Exploramos a atividade do improvisador de jazz contra o pano de fundo teórico do relato de perícia de Dreyfus, bem como dos relatos enactivist e 4E de cognição e ação. Argumentamos que os relatos enactivist e 4E fornecem uma rica fonte de insights sobre improvisação que vão além da noção de Dreyfus de enfrentamento habilidoso, por exemplo, por meio da noção enactivist central de “criação de sentido” 2 Artigo teórico 3 Improvisation · Music · Jazz · Music cognition · Expertise · Skills · Enactivism · Embodied cognition · 4E cognition · Phenomenology · Sense-making · Temporality · Absorbed coping · Rationality · Mindfulness · Mindlessness
8	SCOPUS	4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization	Andrea Schiavio, ID Dylan van der Schyff	Behav. Sci. 2018, 8, 72; doi:10.339	1 ainda não está claro como os processos cognitivos envolvidos na aquisição de habilidades musicais podem ser compreendidos através das lentes desta abordagem, e o que isso

				0/bs80800 72	pode oferecer para áreas práticas como Educação Musical. Para começar a preencher esta lacuna, a presente contribuição visa explorar aspectos centrais da música pedagogia através das lentes de 4ECiência cognitiva 2 Artigo teórico 3 4E cognition; music pedagogy; self-organization; music psychology; interaction theory
9	SCOPUS	When the Sound Becomes the Goal. 4E Cognition and Teleomusicality in Early Infancy	Andrea Schiavio, Dylan van der Schyff, Silke Kruse-Weber, Renee Timmers	HYPOTHESIS AND THEORY published: 25 September 2017 doi: 10.3389/fpsyg.2017.01585	1 apresentamos o noção de "teleomusicalidade", que descreve os comportamentos direcionados aos objetivos que os bebês adotam para explorar e brincar com sons. 2 Artigo teórico 3 music cognition, musical development, exploratory behaviors, music in infancy, embodied cognition, embodied music cognition, 4E cognition

ANEXO B – TABELAS ORGANIZADAS POR COR/CATEGORIA]
INTERATIVIDADE SOCIAL **PROCESSOS CRIATIVOS** **APRENDIZAGEM**

Base de dados	Título do artigo	Autor	Periódico
	Understanding Human–Technology Relations Within Technologization and Appification of Musicality CAPES 1	1.1.1 Tuuri, Kai ; Koskela, Oskari	Frontiers in Psychology, 2020, Vol.11
	Musicality as material culture CAPES 2	Martínez, Sergio F ; Villanueva, Alejandro ; Gonzalez-Grandón, Ximena (Editor)	Adaptive behavior, October 2018, Vol.26(5), pp.257-267
Portal CAPES	Sense-Making, Meaningfulness, and instrumental CAPES 7	Silverman M (2020)	Music Education. Front. Psychol. 11:837.
	Beyond Skill Acquisition: Improvisation, Interdisciplinarity, and Enactive Music Cognition CAPES 8	Hayes, Lauren	Contemporary Music Review, 2019 Vol. 38, No. 5, 446–462
	1.1.2A Space for Collaborative Creativity. How Collective Improvising Shapes ‘a Sense of Belonging’ CAPES 9	1.1.3 Verneert, Filip ; Nijs, Luc ; De Baets, Thomas	Frontiers in Psychology, 2021, Vol.12
	Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality. CAPES 11	van der Schyff D; Schiavio A	Frontiers in Neuroscience 11:519. (2017) doi: 10.3389/fnins.2017.00519
	Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory CAPES 14	van der Schyff, Dylan; Schiavio, Andrea; Walton, Ashley; Velardo, Valerio; Chemero, Anthony	Musicae Scientiae Volume 1: 1–18, 2018 DOI: 10.1177/2059204318792319

Base de dados	Título do artigo	Autor	Periódico
PSYINFO	2 AN ENACTIVIST APPROACH TO TREATING DEPRESSION: CULTIVATING ONLINE INTELLIGENCE THROUGH DANCE AND MUSIC. PSYINFO 1	Michelle Maiese	Phenomenology and the Cognitive Sciences, 19(3), 523–547. https://doi-org.ez46.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s11097-018-9594-7

Base de dados	Título do artigo	Autor	Periódico
	Music Cognition and Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons SCOPUS 1	Macrides E and Angeli C (2020)	Front. Educ. 5:518209. doi: 10.3389/feduc.2020.518209
	Embodiment in Composition: 4E Theoretical Considerations and Empirical Evidence from a Case Study SCOPUS 2	Ulla Pohjannoro University of the Arts Helsinki, Helsinki, Finland	Musicae Scientiae 1–18 2020 DOI: 10.1177/1029864920961447
SCOPUS	Processes and Experiences of Creative Cognition in Seven Western Classical Composers SCOPUS 3	Andrea Schiavio Nikki Moran Dylan van der Schyff Michele Biasutti Richard Parncutt	Musicae Scientiae 1–23 2020 DOI: 10.1177/1029864920943931
	Extended musicking, extended mind, extended agency. Notes on the third wave SCOPUS 4	Kevin Ryan, Andrea Schiavio	New Ideas in Psychology 55 (2019) 8–17
	An Enactive Approach to Learning Music Theory? Obstacles and Openings SCOPUS 5	James Gutierrez	19 november 2019 doi: 10.3389/feduc.2019.00133
	The spur of the moment: what jazz improvisation tells cognitive Science SCOPUS 6	Steve Torrance; Frank Schumann	AI & SOCIETY (2019) 34:251–268 https://doi.org/10.1007/s00146-018-0838-4
	4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization SCOPUS 9	Andrea Schiavio, ID Dylan van der Schyff	Behav. Sci. 2018, 8, 72; doi:10.3390/bs8080072
	When the Sound Becomes the Goal. 4E Cognition and Teleomusicality in Early Infancy SCOPUS 8	Andrea Schiavio, Dylan van der Schyff, Silke Kruse-Weber, Renee Timmers	HYPOTHESIS AND THEORY published: 25 September 2017 doi: 10.3389/fpsyg.2017.01585