

# **A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva**

Milson Fireman

**Repertoire choice in  
guitar classes as a  
cognitive proposed**

## Resumo

A escolha de repertório em aulas de instrumento envolve um complexo processo de avaliação. Muitas vezes, professores tomam suas decisões sobre o repertório sem pensar nesse processo e em suas implicações. O objetivo principal deste trabalho foi investigar alguns aspectos da mediação que ocorre durante a escolha de repertório na prática pedagógica de um professor de violão. Para isso, os conceitos discutidos na revisão de bibliografia foram comparados às ações e discursos dos pesquisados. Na revisão de literatura, são discutidas questões relacionadas ao processo de escolha, além de cinco estágios propostos para orientá-lo. Os resultados sugerem que esses cinco estágios podem ser úteis para guiar a escolha de repertório, como uma forma de abordagem heurística para resolução de problemas.

**Palavras-chave:** escolha de repertório, violão, resolução de problemas

## Abstract

Repertoire choice in instrument classes involves a complex assessment process. Many times teachers make their decisions about repertoire without thinking of this process and its implications. The main purpose of this work was to investigate some aspects of the mediation that occurs during repertoire choice in the pedagogic practice of a classical guitar's teacher. For that, discussed concepts in the bibliography review were compared to actions and speeches of researched persons. In the literature review, subjects related to the process of selection were discussed, in addition to five stages proposed to guide it. Results suggest these five stages can be useful to guide the repertoire choice, as a form of heuristic approach to problem-solving.

**Keywords:** repertoire choice, classical guitar, problem-solving

Recebido em 05/12/2006

Aprovado para publicação em 26/04/2007

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

**N**o cotidiano de qualquer indivíduo, escolher nem sempre se apresenta como uma tarefa fácil. Algumas tarefas são rotineiras, como qual o caminho a seguir para a escola ou o trabalho, outras exigem empenho e uma decisão acertada. Algumas têm critérios tão definidos que não é preciso muito para convencer a todos de que se está correto; sobre outras, não se consegue nem argumentar. Essa dificuldade parece relativamente explicável se for considerado que escolher nada mais é do que avaliar os prós e contras para tomar uma decisão. Avaliar as coisas nem sempre é uma tarefa fácil de se fazer, ainda mais quando essa coisa está relacionada a algo subjetivo e de interpretações variadas, que pode estar sujeito ao conceito de gostoso ou de belo.

No dia-a-dia, pode-se escolher aleatoriamente, mas em aula de música: qual o comportamento que um professor deveria ter ao selecionar peças para que seus alunos estudem? Existe alguma abordagem para realizar tal tarefa? Deve-se pensar em abordagens? Se for considerada uma aula de instrumento, onde quase que exclusivamente se utiliza repertório musical, como deve ocorrer o ensino e aprendizagem musicais?

Os vários aspectos do ensino da *performance* têm sido bastante discutidos (Fowler, 1987; Ana Cristina Tourinho, 2001, 2003; França, 2004, 2003; Oliveira; Tourinho 2003; Beineke, 2003; Santiago, 2004; Hallam, 1997a; 1997b; Parncutt; McPherson, 2002), pois existe uma grande dificuldade em se avaliar materiais musicais por meio de palavras. A *performance* musical se apresenta como uma tarefa prática onde os processos de mediação são rica fonte de pesquisa. Resolvi, então, explorar os aspectos relacionados à escolha de peças durante a aula de instrumento – violão.

O principal objetivo deste trabalho foi investigar algumas abordagens cognitivas utilizadas por um professor de violão ao escolher peças para seus estudantes, através da comparação entre as ações e os discursos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e das informações deduzidas da literatura de pesquisa. A intenção foi fazer um paralelo entre essas informações para chegar a uma proposta de escolha.

Dividi o trabalho em 5 partes: Introdução, Revisão de literatura, Metodologia, Análise e Conclusões. Na Revisão de literatura, discuto alguns assuntos que considero mais influentes para o que está sendo tratado aqui, tais como avaliação, causalidade, predição, atitude, escolha e preferência. No tópico seguinte, comento sobre a metodologia empregada na coleta e na análise e apresento uma síntese da vida musical do professor pesquisado. Depois, faço uma análise do material relacionando-o ao discutido na revisão de literatura. Concluo o trabalho apresentando minhas considerações sobre os resultados obtidos.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **Avaliação**

No processo de ensino e aprendizagem, as avaliações são feitas continuamente e decisões são tomadas como consequência delas. É muito comum observar, enquanto um estudante toca uma peça recomendada pelo seu tutor, o docente orientar com expressões do tipo “assim não”, “faça mais ligado”, “precisa crescer mais nessa parte”, ou algo parecido. Nessa relação, antes que o

professor chegasse a verbalizar esses comentários, interagindo com o educando, houve um processo silencioso onde pôde avaliar. Essa avaliação pode acontecer sem que o profissional estabeleça meticulosamente uma relação entre as condições do estudante e os resultados possíveis da decisão tomada, mas é provável que tenha feito uma série de conexões que podem ter sido estabelecidas ao longo de sua vida e que o fizeram reagir dessa ou daquela maneira.

Em sala de aula, o professor deve estar consciente dos passos que estão sendo dados e deve conduzir o estudante a um aprendizado consistente. A avaliação da *performance* é um dos assuntos mais discutidos em música (Oliveira; Tourinho, 2003; Santos, 2003; Del Ben, 2003). Um dos mais sérios impasses é avaliar através de uma emaranhada rede estabelecida em nossa comunicação de signos e significados (Eco, 1994). Como transcrever em palavras aquilo que é musical? Contudo, há uma necessidade de minimizar esses problemas para ajudar a:

Avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região ou, ainda, coletar dados para uso em pesquisas, gerando conhecimento para orientar outras situações de avaliação baseadas em sistemas mais adequados. (Oliveira; Tourinho, 2003, p. 13)

As autoras escrevem ainda que:

a avaliação em *performance* está compreendida como: 1) análise e interpretação da maneira pela qual o estudante toca o instrumento; 2) repertório musical durante a aula; e 3) os testes a que se submete periodicamente, segundo a visão do seu professor, com o objetivo de prover efetividade na instrução e na tomada de decisões educacionais. (Oliveira; Tourinho, 2003, p. 13)

As autoras são categóricas quando afirmam que, durante a aula, o repertório musical é um dos itens que compõe a avaliação da *performance*. É fácil deduzir que o professor que não consegue avaliar corretamente seu pupilo pode não orientar a uma aprendizagem musical segura. Cada educador deve ter consciência dessa relação, pois o repertório servirá para dar continuidade aos trabalhos e para avaliar o progresso do aluno, para motivá-lo e para estabelecer um caminho que ele deverá percorrer.

A escolha do programa de estudo de música obedece a um complexo e individual sistema utilizado por cada professor para cada aluno. Na avaliação diagnóstica de

cada professor fica determinado um caminho a ser percorrido a médio prazo, geralmente até a próxima avaliação somativa. São escolhidas peças que possuam qualidade musical intrínseca, que possibilitem aprendizagem e que atendam, de certa forma, ao gosto individual. (Oliveira; Tourinho, 2003, p. 22)

Esse “caminho a ser percorrido” pode ser considerado como conhecimentos, técnicas e experiências que o estudante terá que provar. Ele pode ser o “programa de estudo”, mas também pode ser parte dele. É um percurso a ser construído simultaneamente ao desenvolvimento musical do educando. O professor escolhe uma peça tendo avaliado as condições encontradas em aula e determinando seus objetivos imediatos que podem não ser alcançados rapidamente, exigindo do tutor uma reavaliação e uma nova direção para o “caminho a ser percorrido”. Creio que isso seja freqüente em aulas de *performance*, uma atividade que lida com a habilidade física, a percepção e a cognição, que está sujeita ao tempo de desenvolvimento de cada indivíduo, ao interesse, ao período dedicado ao estudo, entre outros.

Antes de escolher a música que servirá para a próxima etapa do aprendizado, a condição atual do estudante deve ser avaliada. Essa avaliação pode ser classificada de acordo com as fases sugeridas por Swanwick (2003, p. 82), ilustradas no Quadro 1.

Quadro 1 – Fases da avaliação (Swanwick, 2002, p. 82)

Filtrando		Ensinando		Examinando	
Rejeitando	Selecionando	Interagindo	Comparando	Testando	Relatando
Informal			Formal		

De acordo com o autor, na extremidade esquerda do quadro (informal) está um tipo de avaliação rotineira, onde não é necessário expor ou registrar os motivos que o induziram a optar por alguma alternativa. Já a avaliação da extremidade direita se refere aos registros, notas e relatórios, que são de responsabilidade do professor, como testes e provas, onde se avalia o aluno para que possa continuar seus estudos em uma próxima etapa escolar. No entanto, há uma fase intermediária onde o professor está consciente do que faz, ele *interage* e *compara* para decidir a continuidade dos trabalhos e não necessariamente terá que relatar e/ou justificar suas decisões. Essas comparações realizadas podem ser intrapessoais e interpessoais.

Essas comparações podem ser intrapessoais, quer dizer, entre o que um estudante está fazendo agora e o que acontecia com o mesmo estudante na semana passada ou talvez no ano passado. Em que aspectos particulares é essa composição, performance ou discurso sobre música igual ou diferente do anterior? As comparações podem ser também *interpessoais*, feitas entre diferentes alunos. O nível de informalidade diminui quando as comparações começam a ser feitas com o trabalho de *outros* alunos. (Swanwick, 2003, p. 83)

Mesmo que sejam feitas no decorrer da aula, o professor pode não expor as comparações que fez enquanto avaliava a *performance* do aluno, mas em algum momento será inevitável que se justifique as decisões tomadas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer mais claramente.

Swanwick (2003, p. 82), ao descrever “filtragem”, argumenta:

A filtragem possui um lado mais positivo, que é o da *seleção*. Podemos sair de nosso caminho para estar próximos a um aparelho de rádio ou fazer uma gravação em fita quando queremos escutar realmente o que está sendo transmitido. Ou podemos ficar esperando pelo último lançamento de um artista ou artista específico. Aqui estamos filtrando *de forma mais ativa*. Cada vez que escolhemos uma música para escutar, estamos fazendo uma avaliação de “filtragem”.

Na vida diária, costuma-se tomar decisões sobre que roupa vestir, que perfume usar, que sapatos calçar ou qual dos xampus comprar – faz-se isso avaliando por “filtragem”. Essa filtragem não requer uma análise minuciosa ou um parecer preciso, apenas se escolhe o que melhor convém para o momento. Meyer, embora não utilize o termo filtragem, argumenta sobre esse tipo de avaliação.

A palavra *escolha* tende a sugerir conhecimento consciente e intenção deliberada. Mas só uma pequena fração das escolhas que realizamos são desta classe. Em sua maior parte, o comportamento humano consta de uma sucessão quase ininterrupta de ações habituais e virtualmente automáticas: levantar-se da cama pela manhã, lavar-se, vestir-se, preparar o desjejum, ler os jornais, ir de carro para o trabalho, conversar com colegas, tocar violino e assim sucessivamente.<sup>2</sup> (Meyer, 2000, p. 21)

O termo virtual pode assumir o significado “do que está predeterminado e contém todas as condições essenciais a sua realização” (Ferreira, 2004). Esse significado é interessante para o assunto discutido aqui. Então, mesmo que não tenha utilizado o termo adotado por Swanwick, Meyer tem consciência do processo de avaliação por trás de cada ação, no comportamento de cada pessoa. Selecionar peças em aula pode ser considerado como filtragem? Em todo o

percurso do desenvolvimento do estudante o professor tem consciência dos critérios utilizados para a escolha de cada peça?

Dito dessa maneira, a filtragem aparentemente assume um papel menos rigoroso e descompromissado com a precisão. Por exemplo, atravessar a rua, exemplo dado por Swanwick (2003, p. 81), pode ser considerado como filtragem, pois não calculamos a velocidade dos carros, a força necessária para o primeiro impulso do corpo, se é preciso inclinar mais ou menos para frente e nem a velocidade que temos que atribuir ao movimento das pernas. Faz-se isso pela experiência vivida anteriormente, ou seja, desde a primeira experiência de se atravessar uma rua. Ela também é adquirida através da observação da prática de outros, pois não é preciso ser atropelado para saber que é possível sofrer sérias fraturas no corpo. Aprende-se com a prática a realizar a prática de uma maneira mais competente, através dos erros e acertos cometidos, por si ou por outros. A prática não invalida a seriedade e precisão com que é executada a tarefa. Cada vez que se atravessa a rua, adquire-se mais competência. Embora ela se apresente aparentemente igual, renova-se diversas vezes na vida de cada um, rua de larguras diferentes, carros com velocidades diferentes, etc. Mesmo assim, não se deixa de saber realizá-la de forma competente.

Gostaria de apresentar mais um exemplo que exige mais reflexão. Dirigir um carro, no início, é uma tarefa que exige um raciocínio lógico e uma coordenação motora que, com o tempo, se tornam automáticos. Para motoristas iniciantes, coordenar o uso dos pedais para dar movimento ao veículo, a alavanca para a passagem de marcha, o volante para ajustar a direção e os espelhos para melhor visibilidade é muito complicado e exige um nível de concentração elevado. Após certo tempo de prática, passam-se essas programações para a memória de longo prazo, sendo realizadas automaticamente toda vez que se precisa repetir a ação. Muitas vezes, esquece-se que houve um processo inicial de reflexão onde foi possível estabelecer uma série de relações para executar tal tarefa.

Estudando a memória humana, Tulving descreveu três tipos de memória de longo prazo: a episódica, a semântica e a processual (Tulving, 1985a; 1985b; Hadad; Glassman, 2006, p. 185-186). Essas categorias de memória diferem no tipo de informação armazenada. A episódica recolhe conhecimentos sobre eventos e experiências (acontecimentos e datas); a semântica lida com os conceitos e a processual armazena as ações e processos, “por exemplo, tocar piano ou assar um peru” (Hadad; Glassman, 2006, p. 185). A memória processual é clas-



sificada como implícita ou não declarativa (Mayes, 2002, p. 759; Gilbert, 1999, p. 599; Rapp, 1999, p. 7; Squire, 1999, p. 521), como no trecho a seguir.

A memória não-declarativa interliga as mudanças em habilidades comportamentais, o desenvolvimento através da repetição forma maneiras apropriadas para responder aos estímulos e interliga o fenômeno de *priming* – uma mudança temporária na habilidade para identificar ou detectar objetos perceptuais.<sup>3</sup> (Squire, 1999, p. 521)

Entre as proeminentes espécies de memória não-declarativa estão a memória proces-  
sual (memória para habilidades e hábitos), o simples e clássico *condicionamento* e o fenômeno de *priming*.<sup>4</sup> (Squire, 1999, p. 522)

Então, quando se avalia, mesmo que por filtragem, é bem provável que se leve em consideração os conhecimentos adquiridos daquela atividade, ou seja, a memória explícita e/ou implícita daquela competência. No caso de um professor de instrumento, o conhecimento que ele tem da *performance* musical. Essa memória implícita capacita-o a melhorar sua prática. Por exemplo, a facilidade que se tem ao se executar uma peça pela segunda vez, após a leitura à primeira vista. Sua prática anterior vai facilitar a execução da peça, mesmo não tendo consciência de que conhecimentos na memória estão contribuindo para isso.

Nem sempre é possível descrever com precisão os critérios utilizados para a avaliação, mas acredito que a memória implícita tenha um papel fundamental que garanta certa precisão. Na verdade, não se pode determinar a medida de reflexão necessária em uma avaliação quando se faz uma escolha de repertório para estudantes de violão.

Cada peça de informação é em si de pouco valor, mas é simplesmente um dado para o processo de escolha do melhor plano de viagem.

Quando estamos diante de uma situação complexa como essa, as informações que estão em nossa memória intermedeiam decisões sobre que resposta é mais adequada à situação. Neste sentido, a memória é a base dos mapas cognitivos que Tolman descreveu. Como ele declarou, os mapas cognitivos permitem ao organismo escolher diferentes respostas em diferentes momentos do tempo. (Hadad; Glassman, 2006, p. 200)

A expressão mapa cognitivo está relacionada com a capacidade de desenvolver conhecimentos de como os caminhos estão conectados (Hadad; Glassman, 2006, p. 176; Pick, 1999, p. 135-137; Kesner, 2002, p. 785). É interessante como

esta se aproxima da expressão “caminho a ser percorrido”, utilizada por Oliveira e Tourinho em uma citação anterior (2003, p. 22). Poder-se-ia dizer que, de certa maneira, o professor conheça como os caminhos estão conectados em um repertório. Da mesma forma que se consegue, em um congestionamento de tráfego de veículos, decidir um outro caminho através de mapas cognitivos, aparentemente esses e/ou outros dispositivos da memória podem contribuir para avaliar e decidir em momentos distintos.

Adequadamente, as teorias da cognição humana devem incluir uma certa quantidade de processos sensoriais e perceptuais pelos quais uma pessoa forma representações mentais e internas do mundo externo; os processos de aprendizagem pelos quais uma pessoa adquire conhecimento através da experiência; os meios pelos quais essas representações de conhecimentos e experiências são armazenados mais ou menos permanentemente na memória; a maneira na qual o conhecimento é usado no julgamento dos processos em curso, tomada de decisão, raciocínio, resolução de problemas e outras manifestações de inteligência humana; e como as idéias de alguém ou outros estados mentais são comunicados aos outros através da linguagem.<sup>5</sup> (Kihlstrom; Park, 2002, p. 840)

A representação mental está relacionada à maneira idiossincrática de como se entende e lida com o mundo exterior. Seria a imagem que se constrói como resultado da interação com o mundo. Esse conhecimento é codificado e armazenado na memória de longo prazo e, através dele, pode-se tomar decisões.

Contudo, permanece a questão de que o produto final da percepção é uma representação mental dos estímulos do mundo, construída por operações cognitivas tais como cálculos e transformações simbólicas.<sup>6</sup> (Kihlstrom; Park, 2002, p. 842)

Agora montarei o quebra-cabeça. Ao se avaliar algo, provavelmente, faz-se o uso de conhecimentos armazenados na memória de longo prazo. Esses conhecimentos são estabelecidos através do contato com o mundo e o entendimento dele. Existem vários tipos de memória e a memória processual, implícita, armazena informações sobre ações, como, por exemplo, tocar um instrumento musical. Há evidências de que essa memória facilite práticas posteriores. Conforme Oliveira e Tourinho (2003, p. 13), a avaliação em *performance* está compreendida em três momentos distintos e um deles é a seleção de peças. Se a escolha de peças para a montagem de repertório é um processo avaliativo e a memória, inclusive a processual, tem influência sobre cada julgamento, é coerente dizer que essa avaliação passa por um critério prático que nem sempre se sabe tra-

duzir em palavras e que essa incapacidade de descrição não anula a precisão com que é realizada.

## **Causalidade e predição**

...por natureza ou aprendizagem, tendemos a inferir relações causais de ditas seqüências ou acontecimentos. Em outras palavras, procuramos relacionar os primeiros acontecimentos com os últimos, descobrindo implicações e atribuindo uma ordem causal à série de estímulos.<sup>7</sup> (Meyer, 1963, p. 39)

Psicólogos da corrente cognitiva argumentam que pessoas competentes na resolução de problemas, geralmente, “abordam a situação de uma maneira sistemática” (Hadad; Glassman, 2006, p. 200). Acredito que as pessoas levem em consideração as relações de causa e efeito adquiridas ao longo da vida. Algumas dessas relações são claras e bem definidas, outras tendem a se apresentar de uma maneira caótica. Por exemplo, em um jogo de xadrez é possível saber exatamente como os movimentos devem ser realizados e que determinadas ações irão estimular certa resposta do oponente. Um bom jogador de xadrez consegue antecipar as jogadas do adversário meticulosamente, a fim de dispensar peças e conquistar outras para vencer o jogo. Nesse exemplo, é possível prever os efeitos de cada ação pelo conhecimento das regras do jogo. Já em uma escolha de repertório, é possível saber como o pupilo irá responder ao estudar uma peça? Acredito que em alguns momentos sim, pois o professor provavelmente tenha estabelecido uma representação mental de uma série de relações causais do repertório vivenciado por ele, não só a partir de sua prática como na de outros instrumentistas.

Encontrei em Meyer fundamentos para associar causalidade e predição ao processo de escolha. A idéia é que um indivíduo que opta por algo, desde que não seja de forma aleatória, realiza isso com base em conhecimentos de causalidade. Esses conhecimentos causais, que incluem conhecimentos de ações, podem estar armazenados em nossa memória de longo prazo.

Embora Meyer, nos textos recolhidos trate sobre composição (estilo), posso relacionar uma série de idéias, conhecimentos e argumentos, que ele trata de uma forma geral, permitindo compará-las a outras áreas do conhecimento. O

próprio autor sugere várias relações com artes visuais, literatura e artes cênicas, e escreve em um trecho de seu livro *El estilo em la música* que:

Mozart pôde compor com assombrosa facilidade porque o conjunto de constrações que herdou (e que o modificou em parte), o chamado estilo clássico, era especialmente coerente, estável e bem definido. Como resultado, Mozart teve que fazer relativamente poucas escolhas deliberadas entre alternativas. E assim ocorre com o comportamento humano em geral: os estilos de comportamento em todos os âmbitos – arte e ciência, negócios e tecnologia, religião e tática militar – implicam eleger dentro de algum conjunto de constrações.<sup>8</sup> (Meyer, 2000, p. 22)

As constrações argumentadas pelo autor podem ser interpretadas como as limitações impostas ao comportamento humano em vários aspectos, como o contexto onde se vive e as próprias escolhas realizadas durante a vida. Talvez Meyer estivesse se referindo à representação mental, comentada anteriormente. Uma idéia apresentada por Meyer e que é confirmada em outros autores (Swanwick, 2003; Shafir, 1999) é que em todo o momento na vida o homem avalia as coisas ao seu redor, como comentado anteriormente. Sendo a avaliação um processo de seleção dinâmico que dirige a humanidade em suas ações, o processo de composição estaria associado a escolher as possibilidades mais adequadas para a criação musical.

Eleger entre alternativas não depende, pois, de diferenças do “que é” frente às diferenças do “como”, nem da possibilidade de sinônimos, nem da presença de desvios. Mas bem depende da existência de um conjunto de constrações que estabelecem um repertório de alternativas entre as quais eleger, dado algum contexto compositivo específico.<sup>9</sup> (Meyer, 2000, p. 26)

Vejo algo parecido em educação quando se fala de repertório. Para mim, o professor, em colaboração com o estudante ou não, orienta as escolhas de músicas direcionando a formação de cada estudante de maneira particular. Ele avalia as condições do aluno e eleger, dentre as alternativas conhecidas por ele, aquela peça que considera mais adequada aos objetivos que se deseja alcançar naquele momento. Existem também aquelas possibilidades que são deixadas de lado, ou seja, quando algo é selecionado há alternativas que são descartadas. Para que se possa escolher adequadamente é preciso estimar os resultados possíveis tanto naquela escolha quanto nas deixadas de lado. O autor comenta sobre esse assunto argumentando que “negar a causalidade é negar a possibilidade de predição”<sup>10</sup> (Meyer, 1963, p. 35). Se alguém nega as relações

causais como pode afirmar (predizer) que uma determinada peça não servirá para estudo? Ao se considerar uma alternativa como viável, é provável que tenham sido avaliados pelo menos alguns efeitos que outras alternativas poderiam produzir, ou seja, as relações causais implícitas em cada uma.

A causalidade considerada no texto se refere a motivo, que, por conseqüência, tem um efeito. Esse motivo não precisa ser um fator isolado como causa de outro, porque vários outros podem ser responsáveis simultaneamente por um mesmo efeito. Na natureza, pode-se encontrar fundamento para essa afirmação, através dos autores Vianello e Alves (2000, p. 370) quando identificam que “a ocorrência de tornados e trombas-d’água está relacionada com a forte instabilidade termodinâmica, presença de alta umidade e ventos fortes na alta troposfera.”. Os autores apresentam três motivos mais óbvios para a ocorrência de tornados e trombas-d’água. Isso não significa que toda vez que o clima apresentar essa característica ocorrerão tornados.

Há vários pontos de vista acerca da causalidade, mas não é necessário entrar em detalhes sobre eles e simplesmente adotar o conceito que Meyer apresenta.

Negar a existência da causalidade é negar a possibilidade de *forma*. Porque nos conceitos de relações tais como princípio, meio e fim, antecedente-conseqüente, ou periodicidade, está implícita a crença de que os conhecimentos em questão estão conectados causalmente.<sup>11</sup> (Meyer, 1963, p. 37)

Então, partindo dessa discussão, poder-se-ia deduzir que, em um processo “compositivo específico”, faz-se escolhas considerando as possibilidades que melhor se adaptam, dentro das perspectivas do que se quer e/ou aonde se pretende chegar. Creio que o processo de escolha de músicas deve seguir essa linha de raciocínio para que o repertório possa contribuir para uma melhora no aprendizado musical de alunos de violão, dentro de qualquer nível no processo de ensino-aprendizagem.

Destaco a seguinte colocação:

A negação da causalidade e a negação correlativa da predição têm importantes conseqüências. Em primeiro lugar, a eleição racional, que depende da possibilidade de encarar os resultados de séries alternadas de ações, converte-se em uma ação sem sentido.<sup>12</sup> (Meyer, 1963, p. 35)

Acredito que na relação de escolha e conseqüente montagem de um repertório, em sala de aula, exista uma série de influências que contribuam para a orien-

tação de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, não acredito que a seleção de peças possa ser feita ao acaso e de forma inconseqüente; mesmo que em algum momento o professor possa depositar total confiança no educando para que este escolha seu próprio repertório, o educador deve estar consciente das implicações e possíveis resultados inesperados.

Adotei Meyer como referência assumindo que uma seleção racional não despreza o conhecimento de causalidade. Por exemplo, um professor que possui certa experiência em aulas pode, através dos resultados obtidos em seleções de peças realizadas anteriormente, perceber que uma determinada música gera um efeito desejado, quando aplicada a um estudante que apresente uma dificuldade específica. Dessa forma, esse mesmo professor em outro momento poderá prever que a música que havia aplicado em um momento anterior deve gerar o mesmo resultado desejado, ao se deparar com outro estudante que apresente a mesma dificuldade. Mesmo que não se obtenha os mesmos resultados, ele pode assimilar e reajustar os caminhos a percorrer, substituindo e incorporando novas estruturas. Assim, estará aperfeiçoando sua prática a partir da prática, construindo novas representações mentais e desenvolvendo sua capacidade de refletir.

## **Atitude, escolha e preferência**

Do ponto de vista comportamental, a análise da *escolha* está interessada na distribuição de comportamentos operantes entre fontes alternativas de reforço. Quando diversas alternativas estão disponíveis, uma delas pode ser escolhida mais freqüentemente que outras. Quando isso ocorre, é chamado de *preferência* por uma fonte alternativa de reforço. Por exemplo, uma pessoa pode escolher entre duas lojas de comida (um amplo supermercado e o armazém da esquina) baseando-se em preço, localização e variedade. Cada vez que o indivíduo vai a um estabelecimento ao invés do outro, ele ou ela escolhe. Eventualmente, a pessoa pode comprar mais freqüentemente no supermercado que no armazém e quando isto ocorre a pessoa está demonstrando preferência pela alternativa do supermercado.<sup>13</sup> (Pierce; Cheney, 2004, p. 235)

É importante a diferenciação entre escolha e preferência. Na verdade, quando se escolhe repetidas vezes um mesmo item é porque ele apresenta características que interessam a quem o escolheu. No caminho a percorrer ao longo da vida, em qualquer profissão, tem-se a oportunidade de interagir e conhecer uma

gama de possibilidades ou conhecimentos. Essas possibilidades podem ser mais ou menos diversificadas e quando se escolhe algo, avaliam-se os benefícios que cada alternativa traz ou pode trazer. Quando uma delas apresenta bons resultados, inicia-se um “banco de informações”, ou seja, as preferências vão se estabelecendo.

É preciso, também, discutir sobre a diferença entre atitude e preferência. A literatura define atitude como sendo um conjunto de crenças, valores e sentimentos que influenciam as decisões das pessoas, como dizer que algo é bom ou ruim (Kihlstrom, 2002, p. 644) ou a maneira na qual se relacionam com o mundo. Apresento duas definições de atitude que servirão para que sejam levantadas algumas questões.

Uma atitude é uma firme estrutura mental de crenças, sentimentos e valores que são organizados através da experiência de um indivíduo e que exercem influências diretas e dinâmicas sobre a percepção e resposta desse indivíduo a todos os objetos e situações com os quais se relaciona.<sup>14</sup> (Cuttieta, 1992, p. 296)

Atitude é uma crença pessoal de natureza avaliativa, como bom ou mau, agradável ou desagradável, que influencia nossas reações com relação às pessoas ou às coisas. (Hadad; Glassman, 2006, p. 217)

Na primeira citação (Cuttieta, 1992, p. 296), o autor argumenta que a atitude é organizada através de experiências pessoais. Discuto que as experiências pessoais são influentes no momento que uma pessoa escolhe algo, incluindo o repertório em aula de instrumento. Então, o ato de selecionar o repertório seria considerado atitude ou preferência? Preferência, como apresentado por Pierce e Cheney (2004, p. 235), é repetir a escolha de acordo com critérios estabelecidos para si. O próprio Cuttieta escreveu que existe uma diferença entre atitude e preferência e que em pesquisas em educação musical, o termo preferência é usado erroneamente com o sentido de atitude.

Na literatura de pesquisa em educação musical, “a palavra ‘preferência’ algumas vezes [é] usada com um sentido no qual ‘atitude’ é definida” (Price, 1986, p. 152). Isso é um erro, porque atitudes e preferências são basicamente diferentes.<sup>15</sup> (Cuttieta, 1992, p. 299)

O autor utiliza um trecho do próprio Price para definir preferência como “um ato de escolher, estimando ou dando vantagem a uma coisa sobre outra”<sup>16</sup> (apud

Cuttieta, 1992, p. 299). Essa definição entra em conflito com a definição apresentada no verbete *utility theory* da enciclopédia de cognição do Massachusetts Institute Technology (MIT).

[Utility Theory] O ramo da teoria da decisão tomado como medida e representação de preferências é chamada de teoria da utilidade. Teóricos da utilidade levam em conta a quantidade de preferências na tomada de decisão racional, onde as preferências de um indivíduo estão de acordo com crenças e ações associadas. Utilidade refere-se à escala na qual a preferência é medida.<sup>17</sup> (Wellman, 1999, p. 859)

Tomar uma decisão racional é escolher entre alternativas de uma maneira que esteja em concordância “acertada” com as preferências e crenças de uma decisão individual ou de um grupo que tomou uma decisão coletivamente.<sup>18</sup> (Doyle, 1999, p. 701)

Voltando à segunda definição de atitude apresentada, de Hadad e Glassman, é possível perceber que a definição apresentada se assemelha com a de preferência contida no *utility theory*. Considerando as referências utilizadas até agora, parece que atitude e preferência se misturam de uma maneira que se torna difícil de discernir entre uma [atitude] e outra [preferência]. Escolha como atitude seria aquela realizada levando em consideração as crenças e valores pessoais adquiridos durante a vida (Stalnaker, 1999, p. 678). Aparentemente, escolher por atitude seria não considerar logicamente as vantagens de uma opção e sim se estão de acordo com os valores pessoais do indivíduo. Agora pergunto: pode-se separar valores pessoais de escolha racional? Uma pessoa que faz uma decisão por avaliar os benefícios de uma coisa sobre outra não está considerando seus valores pessoais? As escolhas por preferência revelam as personalidades dos indivíduos, ou seus valores pessoais? Devido aos conflitos encontrados entre os significados, assumo como preferência a repetição de uma escolha realizada pelo professor em aula.

As preferências são repetidas ao longo da vida através da associação; por exemplo, se um estudante apresenta uma determinada dificuldade, ou precisa desenvolver uma determinada habilidade, o professor pode trabalhar com ele uma música que já tenha funcionado em outro caso parecido. Porém, o processo de ensino-aprendizagem tem suas múltiplas faces e não se pode garantir que o ensino será eficaz para todos. Olsson escreve sobre vários fatores que



podem interferir na preferência:

- 1) fatores relacionados à música em si, particularmente aqueles relacionados à complexidade musical e a repetidas audições;
- 2) fatores relacionados a vários aspectos dos métodos de ensino empregados, onde o principal foco é sobre como a música é apresentada aos pupilos;
- 3) fatores relacionados aos indivíduos, em particular seu sexo, personalidade, experiência musical e o status como ouvinte ou performer;
- 4) fatores relacionados ao professor, por exemplo, personalidade e experiência musical e a relação entre eles e a cultura musical dos pupilos.<sup>19</sup> (Olsson, 2000, p. 291)

Observe um bom exemplo de preferência. Existe um repertório considerado básico em cada instrumento. Creio que muitos músicos já tenham ouvido a expressão “repertório tradicional” como sendo uma coleção de peças que todo estudante de instrumento deveria tocar, ou pelo menos conhecer. Isso parece um tanto estranho, pois que repertório poderia ser considerado tradicional? Lógico que um músico, que toque qualquer instrumento, saberá citar pelo menos algumas músicas ou compositores desse repertório relacionado ao seu instrumento. Por exemplo, em piano creio que seria improvável não estudar alguma peça do “Cravo bem temperado” de Bach, ou alguma sonata de Beethoven. Penso que isso, de certa forma, limita o repertório para cada instrumento. Ora, se tradicionalmente são estabelecidas composições consideradas básicas para a formação do músico e este precisa estudá-las como cumprimento de suas tarefas escolares, vejo limites impostos pelas preferências do professor que estudou esse mesmo repertório sob orientação de seu tutor enquanto freqüentava a academia. São limites estabelecidos pelos próprios instrumentistas, através de “preferências aprendidas”.

No decorrer do curso de mestrado fiz perguntas a dois professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sobre esse repertório tradicional. Duas delas eram: (1) se existia um “repertório de referência”<sup>20</sup> que os alunos precisavam estudar ou pelo menos conhecer; e (2) quais as músicas que entrariam nesse repertório segundo a opinião deles. Os dois responderam que esse repertório existe, mas não está anotado, ou indicado em livros. É um repertório que passa de geração a geração através da prática musical. Dentre as respostas para a segunda questão, pôde-se observar alguma concordância em se tratando de compositores e peças específicas. Esse foi um resultado interessante, pois esse repertório tradicional pode ser considerado como músicas específicas e/ou com-

positores. As divergências encontradas nas respostas referentes à segunda questão podem ser entendidas como o resultado das vivências musicais de cada professor.

Em escolha, uma coisa é certa, só se pode escolher aquilo que é conhecido. Começo a pensar que a vivência de um professor pode ser decisiva para a escolha de um repertório musical. Por outro lado, experiências diferentes produzem resultados diferentes e é interessante na formação profissional que exista diversidade de músicos. O resultado da interação do professor, através de sua personalidade e experiências, com a personalidade e experiências do estudante é que produzirá o sucesso do ensino.

Torres e colaboradores (2003, p. 62) escreveram que:

Nesse processo estarão sendo delimitados “territórios de trabalho” (Gauthier et al., 1998), uma vez que propor conteúdos de forma didática implica escolher aquilo que se julga digno de ser apresentado.  
...nessas escolhas estão embutidas as maneiras de ser de cada professor ou regente, com suas histórias, trajetórias e memórias biográficas musicais.

As pesquisadoras, quando escrevem sobre escolha de repertório para grupos corais, comentam exatamente o que está sendo discutido. Quando utilizam o termo “territórios de trabalho”, estão considerando o material selecionado para ser apresentado, em aula ou em apresentação artística. Mais adiante, comentam sobre história, trajetória e memórias bibliográficas de professores ou regentes. Sabemos que a capacidade de memória humana é limitada e que no decorrer de nossas vidas o que se faz é optar por alternativas, dentro das possibilidades que se tem contato. Meyer (2000, p. 112) diz que “o comportamento humano é resultado da escolha inteligente e direcionada a um fim”.<sup>21</sup>

A palavra *escolha* tende a sugerir conhecimento consciente e intenção deliberada. Mas só uma pequena fração das escolhas que realizamos são desta classe. Em sua maior parte, o comportamento humano consta de uma sucessão quase ininterrupta de ações habituais e virtualmente automáticas: levantar-se da cama pela manhã, lavar-se, vestir-se, preparar o desjejum, ler os jornais, ir de carro para o trabalho, conversar com colegas, tocar violino e assim sucessivamente. No caso de que cada ato dependerá de uma escolha consciente, dedicar-se-iam quantidades excessivas de tempo e energia psíquica a considerar alternativas, vislumbrar seus possíveis resultados e decidir entre essas possibilidades. A duras penas poderíamos sobreviver, e não haveríamos de compor música, escrever livros ou lutar em uma guerra. De longe a maior parte do comportamento é resultado da interação entre modalidades cognitivas e modelos inatos, por um lado, e hábitos de discriminação e resposta radicados e

aprendidos, por outro. A maior parte do tempo esta relação simbiótica entre natureza e criança elege por nós.<sup>22</sup> (Meyer, 2000, p. 21)

Esse trecho foi citado parcialmente quando comentei sobre a avaliação. Resolvi citá-lo novamente devido à complementação necessária para o entendimento de seu uso nessa parte do trabalho. Observo algumas das questões tratadas aqui. *Primeira*, escolha sugere conhecimento e avaliação. *Segunda*, a maioria das atividades do comportamento humano consta de sucessivas ações habituais. *Terceira*, quando se escolhe conscientemente, consideram-se alternativas, conjeturam-se resultados e decide-se por uma das opções. *Quarta*, a maior parte das ações do comportamento humano é decorrência de modalidades cognitivas e modelos naturais, por um lado, e de discriminação e resposta, fixados e aprendidos. *Quinta*, na maioria das vezes esse processo de escolha é simbiótico.

Trazendo para o repertório musical em aula: conhecimento – a quantidade de músicas conhecida pelo professor e pelo aluno; avaliação – os processos de avaliação envolvidos na escolha de uma música; conjeturar – prever possíveis resultados com a música escolhida.

É preciso atentar que o conhecimento de um indivíduo de uma determinada região é produto de uma série de constrições estabelecidas pelo contexto como resultado da cultura. A escolha passa a não ser uma opção das alternativas disponíveis, mas a opção daquelas conhecidas e impostas naturalmente, pelo contexto, personalidade de professores e de estudantes. Tourinho seleciona pelo menos dois grandes temas que interferem nessa escolha:

Vivemos em uma cultura musical internacionalizada que apresenta uma aparente dissolução de fronteiras musicais nacionalizantes e enfatiza um já chamado “totalismo estético” onde correntes, gostos e propostas estéticas variadas passam a se mesclar continuamente.

Há um outro tema que também nos preocupa como professores de música, talvez uma realidade cultural menos debatida e delimitada, que é a seleção de um repertório musical produzido dentro de determinadas fronteiras. (Tourinho, 1993, p. 17)

Pode-se trazer esses dois temas para a seleção do repertório violonístico, a inclusão: (1) de uma produção musical nacional e (2) da música já existente e produzida atualmente, que chega ao conhecimento. Esses limites apontados por Tourinho são considerados também como limites de acesso ao material musical. Oliveira e Tourinho também apresentam essa preocupação ao relata-

rem que o candidato, para ingressar no curso de graduação em música, “deve tocar um instrumento com repertório de tradição européia” (2003, p. 19), porque “essas exigências são feitas pela maioria das escolas e cursos de instrumento no Brasil, seguindo e mantendo a tradição européia de repertórios e programas” (2003, p. 20). Pensa-se não em uma radicalização, inserindo apenas a música produzida no país, mas no que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentam como viável “a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos” (MEC, 2002).

A escolha do programa de estudo de música obedece a um complexo e individual sistema utilizado por cada professor para cada aluno. Na avaliação diagnóstica de cada professor fica determinado um caminho a ser percorrido a médio prazo, geralmente até a próxima avaliação somativa. São escolhidas peças que possuam qualidade musical intrínseca, que possibilitem aprendizagem e que atendam, de certa forma, ao gosto individual. (Oliveira; Tourinho, 2003, p. 22)

As autoras reconhecem a complexidade em se escolher o programa de estudo de música para cada aluno e ressaltam que isso é feito de forma individual, ou seja, estão embutidas as personalidades dos educadores e educandos. Maris (1995, p. 188) argumenta que:

A escolha de repertório deve ser influenciada pelas habilidades técnicas dos estudantes, pelo entendimento musical, pelas necessidades emocionais e aptidão física. É importante esclarecer os objetivos (dos professores, dos estudantes e dos pais) e estabelecer esquemas de atividades realistas para alcançar esses objetivos. É importante determinar atividades suplementares e como serão integradas ao cerne instrucional.<sup>23</sup>

A música será escolhida tanto para satisfazer necessidades emocionais, como também para suprir possíveis necessidades técnicas de acordo com as condições do estudante. Considero de extrema importância que os objetivos traçados pelo professor sejam compartilhados com os estudantes, principalmente em curso superior. Como conseqüência, é necessário que o estudante saiba quais estratégias serão utilizadas para alcançar esses objetivos. Dessa forma, o educando estará consciente do processo de ensino, podendo compartilhar a responsabilidade do aprendizado com o professor.

Agora, proponho, através de dedução, com base em informações obtidas através do material revisado, cinco estágios que considero influentes na escolha de peças para estudo.

*1. Avaliar as condições atuais do estudante*

Considerar as condições técnicas, entendimento musical, necessidades emocionais e outras características que possam subsidiar essa avaliação (Maris, 1995; Olsson, 2000; Oliveira; Tourinho, 2003).

*2. Estabelecer objetivos possíveis*

Instituir metas necessárias ao desenvolvimento do estudante, nem tão fáceis ao ponto de se perder o interesse pelo estudo nem tão difíceis ao ponto de serem executadas no limite da condição técnica e compreensão musical (Maris, 1995; Oliveira; Tourinho, 2003; Martins, 1985; Elliot, 1995).

*3. Determinar um conjunto de recursos conhecidos*

Eleger um território de trabalho para complementar o aprendizado de acordo com os objetivos estabelecidos. Esse território pode ser um conjunto de músicas, um compositor, um período e outros (Torres et al., 2003; Tourinho, 1993).

*4. Avaliar aquela peça que apresenta as características desejadas*

Escolher, desse território de trabalho proposto, uma peça que servirá de fundamento para atingir os objetivos estabelecidos, assim como um plano de atividades para que seja viável sua realização (Maris, 1995; Meyer, 2000).

*5. Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido*

Vislumbrar possíveis resultados provenientes dessa escolha (Maris, 1995; Meyer, 2000).

Vê-se que, na intrincada rede de relações possíveis em uma simples escolha, estão envolvidos preferência, motivação e memória, entre outros. Todos eles podem estar interagindo e conduzindo um processo de aprendizagem musical, principalmente quando este necessitar quase que exclusivamente de escolha de repertório.

## **METODOLOGIA**

A proposta do presente trabalho foi abordar o assunto qualitativamente, através de um estudo de caso (Phelps; Ferrara; Goolsby, 1993; Marczyk; DeMatteo; Festinger, 2005; Gall; Gall; Borg, 2003). Durante a coleta de dados, as aulas e entrevistas com o professor e alunos foram registradas em vídeo; foi solicitado

aos estudantes que anotassem os horários de estudo diário e cópia dos comprovantes de matrícula de cada um. O período de coleta transcorreu de 17 de janeiro a 25 de abril de 2005. O material coletado foi analisado através do processo chamado “Análise Interpretativa” (Gall; Gall; Borg, 2003), por meio de segmentação, codificação e categorização.

Para a escolha do professor considerei os argumentos apresentados por Schön (2000, p. 22):

Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.

Como comentado na revisão, há fortes indícios de que os indivíduos mais competentes abordem o problema de uma maneira estrategicamente organizada. Então, escolhi um professor que apresentasse características de competência. Essas características foram: (1) que fosse de uma universidade destacada, com profissionais reconhecidos nos meios artístico, científico e educacional, isso creditaria a ele uma parcela desse reconhecimento; e (2) que tivesse uma atuação de destaque através da sua qualidade de performance e, extensivamente, pela qualidade das *performances* de seus alunos. Acredito que um profissional que se destaca dentro das comunidades artística, científica e educacional, pelo reconhecimento de seus pupilos, esteja cumprindo sua função docente com êxito. Foi solicitado a esse professor que selecionasse dois de seus estudantes, com quem ele estivesse satisfeito, para participar da pesquisa. Não serão reveladas as identidades dos participantes. Estarei me referindo aos pupilos como “estudante A” e “estudante B”.

## **Uma síntese da vida do professor**

Este professor iniciou seus estudos aos quatro anos de idade com sua família. Veio de uma família com tradição em música. Seu avô, pai de sua mãe, era artesão, confeccionava violinos e também tocava. Em sua família, muitos tocavam, inclusive sua mãe. Seus irmãos e sobrinhos tocam e alguns tios que, se-

gundo ele, chegaram a tocar muito bem. Quando estava na sexta série, na escola regular, estudou em uma instituição que o marcou muito.

Eu estudei, quando estava na sexta série, em uma escola muito interessante, porque de manhã a gente tinha aulas normais, matemática, essas coisas, almoçava na própria escola e de tarde ela se tornava uma escola de arte. Eu estudei seis anos nessa escola que se chama “Conservatório de Casteja” e todo mundo tem aula de dança, teatro, música e artes plásticas. E aí, eu passei por vários instrumentos também, tocava baixo, tocava sanfona, pra mim foi uma experiência muito enriquecedora. Tínhamos, de tarde, aula de solfejo também e aos 13 (treze) anos já solfejávamos clave de sol, clave de fá e depois estudávamos clave de dó em primeira, terceira e quarta linha. Tinha mais umas aulas introdutórias de composição musical. Era muito legal. (EP01)<sup>24</sup>

Após esses estudos, ingressou na Escola de Artes Musicais, em uma universidade de seu país de origem, onde se graduou em instrumento – violão. Posteriormente ingressou no Conservatório de Colônia, Alemanha, onde também se formou sob a orientação do professor Eliot Fisk. Leciona violão em uma universidade federal brasileira desde 1991, há quatorze anos, na mesma instituição onde cursou doutorado em *performance*. Ministra aulas para estudantes da graduação e pós-graduação. É um profissional atuante na área de *performance* no Brasil e exterior, através de apresentações, *workshops*, bancas em concursos, assim como na carreira docente. Já foi premiado como “melhor intérprete de Agustín Barrios” no Concurso Internacional de Violão Agustín Barrios, Paraguai, em 1994. Estudantes de várias partes do Brasil dirigem-se à universidade onde leciona, interessados em ingressar no curso de bacharelado para poder ter aulas com ele. Seus pupilos são premiados em concursos, além do reconhecimento da comunidade através dos vários convites que recebe todo ano.

## ANÁLISE

Através da análise foi possível reconhecer alguns estágios sugeridos no final do tópico “Atitude, escolha e preferência”, da revisão de bibliografia, em vários momentos da coleta. Considero o trecho abaixo um dos que traz os estágios sugeridos para a escolha de músicas mais claramente.

*Professor:* Eu sinto que demorou muito tempo para montar três páginas e ele me disse

que estava tendo muita dificuldade para montar ainda a outra porque tinha notas muito longas e ele se desconcentrava. [*avaliando*] Então, senti nesse momento que insistir com esse repertório pode ser muito chato para ele. [*predizendo*] Por isso, eu mudei radicalmente e disse: toque Dilermando Reis. É uma coisa mais próxima [*delimitando recursos*], é uma coisa que pode lhe... assim.. ativar mais, ele é meio parado, sabe?! Tá tudo limpo, tudo... mas, assim tá muito contido, ele precisa de uma coisa que lhe expanda mais. [*objetivos*] Se a leitura musical deles fosse melhor, eles fariam isso muito rápido. [*predizendo*] (EP02)

Esse fragmento foi extraído da segunda entrevista com o professor e corresponde aos comentários sobre a avaliação que ele havia feito sobre o estudante B. Em aula, o professor tinha avaliado que a execução da música estava boa e poucas correções poderiam ser feitas. Já na entrevista, a pergunta que estimulou essa resposta foi se o “ok” que ele havia dado para a música apresentada pelo estudante significava que estava pronta para uma apresentação.

Enquanto respondia à pergunta, o docente apresentou argumentos para que se pudesse entender o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) havia escolhido o material de Dilermando Reis. No início ele avaliou as condições do estudante. Utilizou o tempo como parâmetro para dizer que o aprendiz tinha demorado muito em preparar uma quantidade pequena de páginas. Avaliou também possíveis resultados a obter com o repertório de Milan, dizendo que poderia se tornar chato para o educando. Dois pontos podem ser discutidos aqui. Um deles é que a avaliação feita por ele, sobre a demora na montagem da peça, foi extrínseca, ou seja, a referência que ele tinha era o resultado de experiências vivenciadas anteriormente, ou o tempo de preparação que ele tem como parâmetro em sua mente. O outro ponto é a predição que fez quando afirmou que o estudo daquele repertório poderia se tornar chato. Concluiu, na parte final do trecho, que uma leitura musical melhor poderia acelerar o processo de aprendizagem. Creio que, também com base em vivências anteriores, estimou que era possível um desvio dos objetivos traçados por ele.

O docente considerou a avaliação e a estimativa feita e decidiu optar por “uma coisa mais próxima” do pupilo. Delimitou uma quantidade de recursos que considerava com características suficientes para atender o que desejava e fez uma segunda demarcação ao adotar as músicas de Dilermando. Essa delimitação de recursos ocorreu, na sua fala, ao contrário. Primeiro, ele comentou sobre Dilermando e depois falou em “música mais próxima”. A idéia aqui não é que os estágios sugeridos neste trabalho sejam rigorosamente seguidos. Os estágios



podem aparecer ou não e podem ocorrer em uma ordem diferente da apresentada anteriormente. O mais importante é a constatação de que eles acontecem na prática do professor ora pesquisado. Ao comentar sobre “música mais próxima”, em minha opinião, o educador demarcou recursos em um primeiro nível estabelecido em sua mente, que nesse caso pode significar “música brasileira” ou “choro”. Em um segundo nível, delimitou ainda mais ao escolher o compositor que gostaria de trabalhar.

Ao continuar seu discurso, estabeleceu os objetivos que o conduziram àquela escolha, argumentando que aquele tipo de música era uma “coisa que pode[ria] lhe ativar mais”. O professor observou que o aprendiz estava se desmotivando e que a “música mais próxima” poderia cumprir a função de estimulá-lo. Finalizou, argumentando que, se a leitura musical fosse melhor, eles aprenderiam a tocar mais rapidamente. Imagino que esse comentário sobre leitura musical era uma espécie de predição. Novamente, pela experiência, o educador avaliou um possível resultado desde que uma habilidade fosse suficientemente desenvolvida. Não se sabe ao certo se o estudante se desestimularia, mas é possível afirmar que o educador previu esse resultado. Não se sabe também que nível de leitura é esse para que o aluno cumprisse a tarefa em tempo. Na aula correspondente a essa entrevista ora comentada, esses estágios não apareceram explicitamente. O professor indicou três músicas para o estudante escolher e não expôs o que pretendia exatamente, apenas recomendou que o aprendiz se divertisse mais e não se preocupasse tanto em acertar. Coincidentemente ou não, o estudante B apresentou uma mudança no comportamento em estudo diário, como pode ser observado na Figura 1. Na legenda da figura, MHD significa média de horas diárias considerando os dias com estudo, e THS significa o total de horas da semana. Entre parênteses, no eixo da semana, estão as quantidades de dias com estudo. As semanas de 13 a 19 de fevereiro e de 20 a 26 de fevereiro correspondem ao período no qual o professor havia selecionado Dilermando Reis. É provável que o aluno estivesse mais motivado nesse período, conforme esperado pelo docente.

Em vários momentos da coleta esses estágios foram observados, às vezes separados uns dos outros, mas pelo menos alguns deles sempre estavam presentes nos períodos de escolha de músicas. Neste outro momento, no trecho a seguir, encontrei três estágios declarados pelo educador: a escolha, os objetivos e a avaliação.

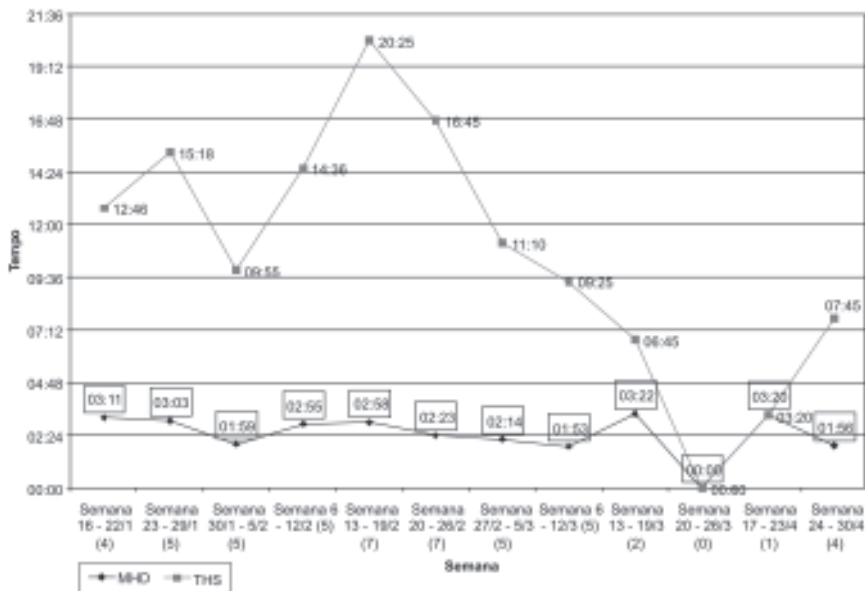


Figura 1 – Gráfico com MHD e THS. Estudante B

*Professor:* Vamos trabalhar com o Francisco Tárrega, Capricho Árabe pra você [escolhendo]. Sabe o que é?

*Estudante B:* Sei!

(10:44) *Professor:* Gosta da música?

*Estudante B:* Acho legal, eu vejo o pessoal tocando por aí.

(10:48) *Professor:* No mínimo, tem dedos, tem fôlego e é uma peça maior. Pode te motivar. [objetivos] A resposta à pergunta: Porque essa música? (olhou para a câmera sabendo que eu iria fazer essa pergunta)

É porque é uma peça com uma melodia muito bonita, muito trabalhada, é grande, tem alguns desafios, eu acho que está precisando de algum tipo de motivação de repertório. [objetivos] Porque é muito talentoso, mas não estuda o suficiente e precisa ter alguma coisa maior, assim. [avaliando] Pode ser isso. Acho que você deveria ler isso, deveria ler Recuerdos de La Alhambra, também, esse repertório assim, Astúrias é uma peça legal também. (AB06)

Uma coisa é escolher e outra é preferir. Em aula, manifestações de preferências podem ser observadas através do repertório.

*Professor:* mas eu quis que eles trabalhassem compositores... românticos e virtuosísticos. Porque eu acho que motiva muito, são coisas bem melhores é... além de que faz parte do repertório tradicional, certo?! (EP10)

Creio que quando comentou sobre repertório tradicional, o professor estava se referindo às músicas que foram estudadas por ele e que vêm sendo indicadas sistematicamente ao longo do tempo, em escolas de música ou em outros am-

bientes educativos. Ainda que se admita isso como verdadeiro, não se pode dizer com precisão que repertório é esse. Creio que ele vai se modificando de acordo com as escolhas e preferências de cada um e de acordo com personalidades e contextos onde se está inserido. O que se pode fazer é tentar observar as preferências de uma pessoa em uma área de conhecimento musical. Acredito que o educador demonstrou preferências em duas fases distintas e apresento aqui uma delas, deduzida através dos três trechos a seguir.

(15:47) *Professor*: E estude outra coisa. Você gosta da música de *Barrios*?

*Estudante B*: Coisas bonitas...

(16:24) *Professor*: Muitas! Tem tantas muito bonitas.

*Estudante B*: Tava vendo algumas partituras de Brouwer, também, mas...

(16:37) *Professor*: De quem?

*Estudante B*: Brouwer!

(16:54) *Professor*: Essa valsa você conhece?

*Estudante B*: Não!

(16:58) *Professor*: Já toquei pra você. Muito linda! Ou então Dilermando Reis é bonita?! (AB02)

(27:53) *Professor*: Que vai me trazer pra próxima aula?

*Estudante A*: Não sei... é...

(28:07) *Professor*: Você não queria tocar alguma coisa, digamos de *Barrios*?

*Estudante A*: Tipo o que?

(28:11) *Professor*: Uuuuh! Tem muita coisa.

*Estudante A*: O que você acha da... eu tava pensando em rever uma daquelas... você conhece aquelas peças de Piazzola? De violão solo!? Sem ser a... Porque tem ela... (AA03)

*Professor*: Você já estudou *Barrios*?

*Estudante A*: Não!

(30:57) *Professor*: Eu tô insistindo na leitura de vocês. Quer xerocar a música que você tirou agora? Trabalha isso! Estudo de Concerto nº 2, parece?! Para estimular a sua leitura. O Prelúdio em dó menor e este! Vai xerocar agora? (AA04)

Os textos estão ordenados cronologicamente. O primeiro texto citado foi extraído da aula do estudante B, no dia 31 de janeiro. O segundo e o terceiro foram das aulas do estudante A, nos dias 17 e 21 de fevereiro, respectivamente. Esses trechos são períodos em que o educador tratava com os estudantes a escolha de peças para etapas subseqüentes. No primeiro trecho, o professor sugeriu *Barrios* e o aprendiz comentou sobre algumas músicas de Brouwer que estava

“vendo”. Logo após, o docente mudou de assunto e perguntou se ele não conhecia uma música de Dilermando, dizendo: “Já toquei pra você. Muito linda!”. No segundo segmento, acontece quase a mesma coisa só que o estudante indicou uma música que o professor não conhecia, mas acabou aceitando. No terceiro trecho, o professor voltou a sugerir Barrios, o estudante acatou a sugestão e foi fazer uma cópia da partitura. É evidente que o docente preferia que os aprendizes estudassem Barrios. Não se sabe ao certo os motivos dessa preferência, pois o docente não comentou sobre isso, mas acredito que é um exemplo significativo de que ele realmente tem preferência por determinado repertório.

## CONCLUSÕES

Iniciarei afirmando que os estágios propostos, como abordagem para escolha de repertório em aula de violão, foram observados no discurso do professor no período da coleta. Em cada momento ele avaliava o estudante, estabelecia objetivos e predizia resultados que, segundo sua convicção, iriam acontecer sob alguma condição. Os estágios não se apresentaram ordenadamente na fala e acredito que devem ter ocorrido da mesma maneira na mente do educador. Essa constatação, de certa maneira, reforça a afirmação de que pessoas competentes abordam os problemas de uma maneira organizada. Considero que escolher pode ser entendido como uma resolução de problemas.

O estudo da resolução de problema tem conduzido a um considerável entendimento da natureza da *expertise* (humana e mecânica). O *expert* depende de dois processos principais: busca heurística das dimensões do problema e o reconhecimento de *cues* [dicas] no momento em que acessa conhecimentos relevantes e possibilidades para a próxima etapa.<sup>25</sup> (Simon, 1999, p. 675)

Hadad e Glassman (2006, p. 200-202) apresentam uma classificação de problema definida pelo tipo de objetivo. Segundo eles, existem os problemas convergentes, que são os de única solução, e os divergentes, que apresentam mais de uma boa resposta. Por exemplo, calcular 10% de aumento no salário teria uma solução única. Agora, como escolher a melhor peça para que o estudante desenvolva o desejável? Acredito que esse tipo de problema dependa da abordagem que se dá, da classificação de desejável e, mesmo que se saiba o dese-

jável, não gerará respostas únicas.

Parece que a abordagem proposta aqui está de acordo com os estágios básicos observados em modelos de resolução de problemas: “1) definir o problema; 2) desenvolver as possíveis soluções; e 3) selecionar e avaliar a melhor solução” (Hadad; Glassman 2006, p. 201). Talvez a escolha de repertório musical seja um tipo de problema que pode ser abordado através da heurística.

Entre os fatores a serem considerados na seleção da melhor solução podem estar: Quais as vantagens relativas de cada solução? Que aspecto do problema é mais importante de resolver? Novos problemas são criados pela solução proposta? Como foi visto no exemplo da energia nuclear, é possível que diferentes pessoas prefiram diferentes soluções baseadas no peso que dão a diferentes fatores? (Hadad; Glassman 2006, p. 201)

Creio que esses estágios podem ser utilizados por professores de instrumento como uma maneira estratégica de pensar. É possível encarar a escolha de repertório como uma resolução de problema. Sendo assim, parece coerente proceder através da heurística para abordar o problema, fazendo a seleção de forma organizada e consciente. A ordem dos estágios propostos não é rígida e outros estágios podem ser agregados. É possível também pensar neles como um exercício mental, a fim de estabelecer critérios ao selecionar. Através dessa proposta, outros profissionais podem adaptar e refletir sobre seus próprios métodos de seleção, e talvez, assim, possa-se aprimorar o processo de escolha de repertório.

Outra constatação é a de que o educador considerava as relações de causalidade implícitas em cada alternativa. Ele fez uso das representações mentais que construiu ao longo de sua vida. Quando ele comentou que o aluno poderia se desmotivar e/ou fez outras previsões, na realidade ele utilizou suas representações mentais construídas e reconstruídas ao longo de sua vida. Para mim, esse é um forte indício de que as relações de causalidade são consideradas, pois se não as considerasse, não teria feito previsões. Não só ele soube trabalhar com os conhecimentos adquiridos sobre as peças, como com os conhecimentos sobre personalidades de estudantes. Ele considerava cada perfil, basta observar o primeiro trecho da análise onde ele comenta que “é uma coisa que pode lhe... assim.. ativar mais, ele é meio parado” (EP02). Para o professor, ele era um aluno tímido e recomendou uma peça com a qual seu objetivo era que o estudante se “soltasse”. Vê-se que o docente estava atento não só a conheci-

mentos musicais, como também aos de personalidade. Em todo o momento ele cuidava para manter o estudante ativo. Chegou a comentar em uma entrevista que o objetivo principal dele era que os alunos estivessem sempre motivados a trabalhar.

Ao se deparar com situações semelhantes em momentos distintos de sua carreira, o professor construiu e reconstruiu representações mentais que o auxiliaram nas orientações ao estudante. Os comentários precisos sobre técnica e outras questões musicais, provavelmente, foram decorrentes de seus conhecimentos musicais e de sua memória processual. Acredito que o professor, ao ouvir um estudante tocar, tenha realizado uma comparação da execução da peça com as representações que tinha em sua mente ou aquilo que ele faria se estivesse tocando. Dessa maneira, ele avaliou com precisão de acordo com critérios que nem sempre podiam ser traduzidos em palavras. Estou convicto de que mesmo que um educador não reflita sobre as possíveis relações causais ao escolher uma peça, essa escolha pode ser fruto de uma série de processos cognitivos provenientes de experiências práticas e/ou conhecimentos, assimilados e incorporados, construídos e reconstruídos, vivenciados durante sua trajetória musical. Ao se deparar com uma situação familiar, ele pode apenas reagir quase que automaticamente, não significando que a peça foi escolhida ao acaso.

A preferência interfere na seleção de peças. Percebi que em alguns momentos o professor selecionava as peças considerando que eram do repertório tradicional. Já demonstrei na revisão de bibliografia que esse repertório pode ser fruto de uma preferência, provavelmente, transmitida entre gerações. A preferência tem seu lado negativo ao limitar a quantidade de peças disponíveis para a seleção. Qualquer educador precisa estar consciente de que ao preferir ele pode estar limitando o acesso a determinadas peças. É importante pensar em diversidade sem esquecer dos objetivos preestabelecidos.

A preferência também demonstra os valores pessoais do indivíduo. Ao comentar que a peça recomendada para o estudante era do repertório tradicional, o docente demonstrou que acredita nesse repertório e que ele é importante para o desenvolvimento de qualquer músico. Gostaria de deixar claro que minha intenção aqui não é discutir se existe o repertório tradicional ou se ele é importante, apenas apresento considerações de que isso pode caracterizar valor pessoal ou aquilo em que o professor acredita.

De certa maneira, pode-se observar que selecionar repertório não é sim-

plesmente dizer qual, mas envolve um conjunto de relações cognitivas estabelecidas ao longo da vida, que são construídas e reconstruídas como resultado do processo reflexivo de cada profissional. Espero ter contribuído para o estudo científico acerca de avaliação como escolha, através de uma abordagem cognitiva. Convido aos interessados a se lançarem em busca de novas propostas sobre o assunto.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este trabalho é uma ampliação de uma parte da dissertação defendida no começo do ano de 2006.

<sup>2</sup> “La palabra elección tiende a sugerir conocimiento consciente e intención deliberada. Pero sólo una diminuta fracción de las elecciones que realizamos son de esta clase. En su mayor parte, el comportamiento humano consta de una sucesión casi ininterrumpida de acciones habituales y virtualmente automáticas: levantarse de la cama por las mañanas, lavarse, vestirse, preparar el desayuno, leer el correo, ir en coche al trabajo, conversar con colegas, tocar el violín y así sucesivamente”.

<sup>3</sup> “Nondeclarative memory underlies changes in skilled behavior, the development through repetition of appropriate ways to respond to stimuli, and it underlies the phenomenon of priming – a temporary change in the ability to identify or detect perceptual objects”.

<sup>4</sup> “Among the prominent kinds of nondeclarative memory are procedural memory (memory for skills and habits), simple classical *conditioning*, and the phenomenon of priming”.

<sup>5</sup> “Accordingly, theories of human cognition must include some account of the sensory and perceptual processes by which the person forms internal, mental representations of the external world; the learning processes by which the person acquires knowledge through experience; the means by which these representations of knowledge and experience are stored more or less permanently in memory; the manner in which knowledge is used in the course of judgment, decision making, reasoning, problem solving, and other manifestations of human intelligence; and how one’s thoughts and other mental states are communicated to others through language”.

<sup>6</sup> “However, it remains the case that the final product of perception is a mental representation of the stimulus world, constructed by cognitive operations such as computations and symbolic transformations”.

<sup>7</sup> “...por naturaleza o aprendizaje, tendemos a inferir relaciones causales de dichas secuencias o acontecimientos. Es decir, procuramos relacionar los primeros acontecimientos con los últimos, descubriendo implicaciones y atribuyendo un orden causal a la serie de estímulos”.

<sup>8</sup> “Mozart pudo componer con asombrosa facilidad porque el conjunto de constricciones que heredó (y que él modificó en parte), el llamado estilo clásico, era especialmente coherente, estable y bien definido. Como resultado, Mozart tuvo que hacer relativamente pocas elecciones deliberadas entre alternativas. Y así ocurre con el comportamiento humano en peral: los estilos de comportamiento en todos los ámbitos – en el arte y la ciencia, los negocios y la tecnología, la religión y la táctica militar – implican elegir dentro de algún conjunto de constricciones”.

<sup>9</sup> “Elegir entre alternativas no depende, pues, de diferencias del qué’ frente a diferencias del “como”, ni de la posibilidad de sinónimos, ni de la presencia de desviaciones. Más bien depende de la existencia de un conjunto de constricciones que establecen un repertorio de alternativas entre las que elegir, dado algún contexto compositivo específico”.

<sup>10</sup> “negar la causalidad es negar la posibilidad de predicción”.

<sup>11</sup> “Negar la existencia de la causalidad es negar la posibilidad de forma. Porque en los conceptos de relaciones tales como principio, medio y fin, antecedente-consecuente, o periodicidad, está implícita la creencia de que los conocimientos en cuestión están conectados causalmente”.

<sup>12</sup> “La negación de la causalidad y la negación correlativa de la predicción tienen importantes consecuencias. En primer lugar, la elección racional, que depende de la posibilidad de encarar los resultados de series alternadas de acciones, se convierte en una acción sin sentido”.

<sup>13</sup> “From a behavioral view, the analysis of *choice* is concerned with the distribution of operant behavior among alternative sources of reinforcement. When several choices are available, one alternative may be chosen more frequently than others. When this



occurs, it is called *preference* for an alternative source of reinforcement. For example, a person may choose between two food markets (a large supermarket and the corner store) on the basis of price, location, and variety. Each time the individual goes to one store rather than the other, he or she is said to choose. Eventually, the person may shop more frequently at the supermarket than at the local grocery, and when this occurs the person is showing preference for the supermarket alternative”.

<sup>14</sup> “An attitude is a firmly held mental network of beliefs, feelings, and values that is organized through an individual's experience, and that exerts a directive and dynamic influence on the individual's perception and response to all objects and situations with which it is related”.

<sup>15</sup> “In the music education research literature “the word ‘preference’ sometimes used in manner in which ‘attitude’ is defined” (Price, 1986, p. 152). This is an error, as attitudes and preferences are fundamentally different”.

<sup>16</sup> “an act of choosing, esteeming, or giving advantage to one thing over another”.

<sup>17</sup> “[Utility Theory] The branch of decision theory concerned with measurement and representation of preferences is called utility theory. Utility theorists focus on accounts of preferences in rational decision making, where an individual's preferences cohere with associated beliefs and actions. Utility refers to the scale on which preference is measured”.

<sup>18</sup> “[Rational Decision Making] Rational decision making is choosing among alternatives in a way that “properly” accords with the preferences and beliefs of an individual decision maker or those of a group making a joint decision”.

<sup>19</sup> “1) factors related to the music itself, particularly those concerning musical complexity and repeated listening; 2) factors related to various aspects of the teaching methods employed, where the main focus is on how the music is introduced to pupils; 3) factors related to the individuals being influenced, in particular their sex, personality, musical background, and status as listener or performer; 4) factors related to the teacher, i.e. personality and musical background, and the relation between these and the pupils' musical culture”.

<sup>20</sup> Este termo foi sugestão de um professor da pós-graduação a fim de substituir o termo “tradicional” que pode assumir muitos significados. Então, o termo “repertório

de referência" é justamente o repertório considerado básico em cada instrumento e que todos os alunos deveriam estudar, ou ler. Esse repertório serve como uma revisão de bibliografia somado à aquisição técnica básica para o instrumento.

<sup>21</sup> "Él comportamiento humano es resultado de la elección inteligente y encaminada a un fin".

<sup>22</sup> "La palabra *elección* tiende a sugerir conocimiento consciente e intención deliberada. Pero sólo una diminuta fracción de las elecciones que realizamos son de esta clase. En su mayor parte, el comportamiento humano consta de una sucesión casi ininterrumpida de acciones habituales y virtualmente automáticas: levantarse de la cama por mañanas, lavarse, vestirse, preparar el desayuno, leer el correo, ir en coche al trabajo, conversar con colegas, tocar el violín y así sucesivamente. En el caso de que cada acto dependiera de una elección consciente, se dedicarían cantidades excesivas de tiempo y energía psíquica a considerar alternativas, vislumbrar sus posibles resultados y decidir entre esas posibilidades. A duras penas podríamos sobrevivir, y no hablemos de componer música, escribir libros o luchar en una guerra. De lejos la mayor parte del comportamiento es resultado de la interacción entre modalidades cognitivas y modelos innatos, por un lado, y hábitos de discriminación y respuesta arraigados y aprendidos, por otro. La mayor parte del tiempo esta relación simbiótica entre naturaleza y crianza elige por nosotros".

<sup>23</sup> "Choice of repertoire should be influenced by students' technical skills, musical understanding, emotional needs, and physical readiness. It is important to clarify goals (of teachers', students', and parents') and to establish realistic timetables for accomplishing these goals. It is valuable to determine supplementary activities and how these will be integrated into the instructional core".

<sup>24</sup> EP01 significa entrevista um (primeira entrevista) com o professor, AB significa aula do estudante B e assim sucessivamente.

<sup>25</sup> "The study of problem solving has led to considerable understanding of the nature of *expertise* (human and automated). The expert depends on two main processes: *heuristic search* of problem spaces, and recognition of cues in the situation that access relevant knowledge and suggest heuristics for the next step".

---

## Referências

- BEINEKE, V. O Ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 5, p. 86-100.
- CUTTIETA, R. A. The Measurement of Attitude and Preferences in Music Education. In: COWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. Schirmer Books: New York, 1992. Cap. 19, p. 295-309.
- DEL BEN, L. M. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 2, p. 29-40.
- DOYLE, J. Rational Decision Making. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 701-703.
- ECO, U. *Signo*. Tradução de Francisco Serra Cantarell. Colombia: Letra E, 1994.
- ELLIOT, David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0. CD-ROM. Curitiba: Positivo, 2004.
- FOWLER, C. B. What we know about the teaching and learning of music performance. *Music Educators Journal*, [Rosner], v. 73, n. 7, p. 24-32, 1987.
- FRANÇA, C. C. Dizer o indizível? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi Revista Acadêmica de Música*, v. 10, Belo Horizonte, Escola de Música da UFMG, p. 31-48, 2004.
- \_\_\_\_\_. O som e a forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 2, p. 48-61.
- GALL, M.; GALL J. P.; BORG, W. R. *Educational Research: An introduction*. New York: Allyn and Bacon, 2003.
- GILBERT, C. Neural Plasticity. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*, Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 598-601.
- HADAD, M.; GLASSMAN, W. *Psicologia abordagens atuais*. 4. ed. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed 2006.
- HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for education. In: JORGENSEN, H.; LEHMAN, A. C. (Eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norges musikkhøgskole, 1997a. cap. 4, p. 89-107.
- \_\_\_\_\_. What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature. In: JORGENSEN, H.; LEHMAN, A. C. (Eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norges musikkhøgskole, 1997b. cap. 9, p. 179-231.
- KESNER, R. P. Memory Neurobiology. In: RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of the Human Brain*. Academic Press: San Diego, 2002. v. 2, p. 783-796.

- KIHLSTROM, J. F. The Unconscious. In: RAMACHANDRAN, V.S. (Ed.). *Encyclopedia of the Human Brain*. Academic Press: San Diego, 2002. v. 4, p. 635-646.
- KIHLSTROM, J. F.; PARK, L. Cognitive Psychology, Overview. In: RAMACHANDRAN, V.S. (Ed.). *Encyclopedia of the Human Brain*. Academic Press: San Diego, 2002. v. 1, p. 839-853.
- MARCZYK, G.; DeMATTEO, D.; FESTINGER, D. *Essentials of Research Designs and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005.
- MARIS, Barbara English. Repertoire and the Intermediate Student. In: USZLER, M.; GORDON, S.; MACH, E. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Books, 1995. cap. 9, p. 183-212.
- MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.
- MAYES, A R. Memory Disorders, Organic. In: RAMACHANDRAN, V.S. (Ed.). *Encyclopedia of the Human Brain*. Academic Press: San Diego, 2002. v. 2, p. 759-772.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação*: Parecer CNE/CES 146/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2005.
- MEYER, L. B. *El Estilo em la Música*: Teoría musical, historia e ideología. Tradução de Michel Angstadt. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2000.
- \_\_\_\_\_. ¿El Fin Del Renacimiento? *Revista Sur*, Buenos Aires, n. 285, p. 22-41, 1963.
- OLIVEIRA, A.; TOURINHO, C. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 1, p. 13-28.
- OLSSON, B. The Social Psychology of Music Education. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. (Org.). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 2000. cap. 15, p. 290-305.
- PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002.
- PHELPS, R.; FERRARA, L.; GOOLSBY, T. W. Y. *A Guide to Research in Music Education*. 4. ed. New Jersey: The Scarecrow Press, 1993.
- PICK, JR., H. Cognitive Maps. In: WILSON, R. A.; KEIL, F.C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 135-136.
- PIERCE, D. W.; CHENEY, C. D. *Behavioral Analysis and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- RAPP, P. Aging, Memory, and the Brain. In: WILSON, R. A.; KEIL, F.C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 7-9.
- SANTIAGO, D. Aspectos da construção da performance pelo músico: uma revisão bibliográfica. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 2004, Curitiba. *Anais do Simpósio de Pesquisa em Música*. Curitiba: DeArtes-UFRPR, 2004, p. 09-18.
- SANTOS, C. G. A. dos. Avaliação da Execução Musical: A Concepção Teórico-Prática dos Professores de Piano. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna. 2003. cap. 3, p. 41-50.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHAFIR, E. Decision Making. In: WILSON, R. A.; KEIL, F.C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 220-222.

SIMON, H. A. Problem Solving. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 674-676.

SQUIRE, L. Memory, Human Neuropsychology. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 520-522.

STALNAKER, R. Propositional Attitudes. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 678-679.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, C. et al. Escolha e Organização de Repertório Musical para Grupos Corais e Instrumentais. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 3, p. 62-76.

TOURINHO, A. C. G. S. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 1995.

\_\_\_\_\_. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 4, p. 77-85.

\_\_\_\_\_. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2001.

TOURINHO, I. Seleção de repertório para o ensino da música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 17-28, dez. 1993.

TULVING, E. Précis of Elements of Episodic Memory. *The Behavioral and Brain Sciences*, New York, v. 7, p. 223-268, 1984a.

\_\_\_\_\_. Multiple Learning and Memory Systems. In: LAGERSPETZ, K. M. J.; NIEME, P. (Eds.). *Psychology in the 1990's*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V. 1984b. p. 163-184.

VIANELLO, R. L.; ALVES, A. R. *Meteorologia básica e aplicações*. Viçosa: Editora UFV, 2000.

WELLMAN, M. Utility Theory. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. 859-861.