



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **Utilização de Imagens Mentais na Prática Diária de Estudantes do Bacharelado em Violão da UFPB**

Pablo Pérez Donoso

João Pessoa  
Março de 2014



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Comunicação, Turismo e Artes  
Programa de Pós-Graduação em Música

## **Utilização de Imagens Mentais na Prática Diária de Estudantes do Bacharelado em Violão da UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

**Pablo Pérez Donoso**

**Orientador: Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael**

João Pessoa  
Março de 2014

(FICHA CATALOGRÁFICA)

(FOLHA DE APROVAÇÃO)

*À minha mãe, Cecília, por ter me mostrado sempre que  
a realidade nasce no nosso pensamento.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, pelos ensinamentos que foram meus inícios na investigação e no universo das imagens mentais. Por absolutamente tudo, por ser o exemplo e guia de todos os dias.

A meu pai pelo apoio de sempre e por ter me iniciado neste maravilhoso mundo da música.

À minha abuela Tita, ser feito de amor, por toda a sabedoria e carinho.

Aos meus irmãos, Marco e Gustavo, pelos seus sons e conselhos.

A Renata, pelo amor e por não me deixar desistir dos objetivos.

Aos meus guias e professores, em especial Gerardo Pérez e Mario Ulloa.

Aos bons amigos que fiz desde que cheguei no Brasil, por terem me recebido como se estivesse chegando em casa. A Ricardo, Mariana, Ellen, Erik, Bruno, Gustavo, Conan, à Camerata Filipéia, dona Catarina, o pessoal da vila do Gesso e muita mais gente que posso estar esquecendo.

Às pessoas que colaboraram direta ou indiretamente com esta pesquisa: os três estudantes entrevistados, quadro docente, funcionários da UFPB. Muito obrigado!

## **RESUMO**

A educação musical vem sofrendo uma série de mudanças nos últimos séculos. Essas mudanças não acontecem de forma isolada mas interagem e são interdependentes aos acontecimentos de outras áreas do conhecimento. O paradigma dominante no ensino de instrumento, desde a implantação do modelo de ensino de música surgido nos conservatórios do século XVIII, tem raízes no pensamento newtoniano-cartesiano. Na atualidade é possível observar uma mudança na forma de pensar de praticamente todas as áreas, é o surgimento de novos paradigmas que fogem da fragmentação e mecanização, da separação entre mente e corpo que sugere o paradigma antigo e se encaminham a uma visão holística e integradora. O objetivo desta pesquisa foi de observar e analisar a utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes de violão, por considerá-las um componente fundamental desses paradigmas emergentes. Foram colhidos dados com três estudantes de violão do bacharelado em música da UFPB. Observaram-se as rotinas de estudo dos alunos e, a partir da análise dos dados, foi possível compreender o estado atual das relações e interações existentes entre o conhecimento das ciências cognitivas e o ensino/aprendizagem de instrumento no nosso contexto na atualidade.

Palavras-chave: imagens mentais; violão clássico; ensino e aprendizagem de instrumento; cognição musical.

## **ABSTRACT**

Music education has undergone a number of changes in recent centuries. These changes do not happen in isolation but interact and are interdependent events with another knowledge areas. Dominant paradigm in musical instrument teaching, since the establishment of music education model appeared at eighteenth century conservatorie, has roots in Newtonian-Cartesian thinking. Nowadays can be observed a change of mindset from almost all areas, is the rise of new paradigms fleeing from fragmentation, mechanization and mind-body dissolution that the old paradigm suggests, these new paradigms are heading to a holistic and integrative vision. The aim of this study was to observe and analyze imagery utilization in guitar student's daily practice, as it considered them a key component in these emerging paradigms. Data were gathered with three UFPB bachelor's guitar students. Were observed the student's study routines, data analysis gave the understanding of the current state of the relationship and interactions between knowledge of the cognitive sciences and the musical instrument teaching / learning process in our context today.

**Keywords:** mental imagery; classical guitar; instrumental teaching and learning; musical cognition.



## **RESÚMEN**

La educación musical viene sufriendo una série de cambios en los últimos siglos. Esos cambios no ocurren de forma aislada sino interactuando de forma interdependiente con acontecimientos de otras áreas del conocimiento. El paradigma que domina la enseñanza de instrumento musical, desde la implementación del modelo de enseñanza de música nacido en los conservatórios del siglo XVIII, tiene orígenes en el pensamiento newtoniano-cartesiano. En la actualidad es visible un cambio en la forma de pensar de prácticamente todas las áreas, es el emerger de nuevos paradigmas que huyen de la fragmentación, mecanización y de la idea de separación de cuerpo y mente que el antiguo paradigma sugería y toma riendas hacia una visión holística e integradora. El objetivo de esta investigación es analizar la utilización de imágenes mentales en la práctica diaria de estudiantes de guitarra, por considerarlas un componente fundamental de esos paradigmas dichos emergentes. Fueron reunidos datos con tres estudiantes de guitarra del curso de bacharelado en música de la UFPB. Se observaron las rutinas de estudio de los alumnos y, desde el análisis de los datos, fué posible comprender el estado actual de las relaciones e interacciones entre el conocimiento de las ciencias cognitivas y la enseñanza/aprendizaje de instrumentos en nuestro contexto actual.

Palabras clave: Imágenes mentales; guitarra clásica; enseñanza y aprendizaje de instrumento; cognición musical.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Escolha dos sujeitos e definição do material para a prática diária dos estudantes.....	14
Pesquisa bibliográfica e documental.....	15
Instrumentos de coleta de dados.....	16
Procedimentos de organização e análise dos dados.....	17
Estrutura da dissertação.....	18
Motivações pessoais.....	19
CAPITULO 1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTO.....	24
Panorama histórico: o paradigma dominante no ensino e aprendizagem de instrumento.....	24
Paradigmas emergentes no ensino e aprendizagem de instrumento.....	31
A pesquisa em ensino e aprendizagem de instrumento.....	36
CAPITULO 2 IMAGENS MENTAIS.....	40
O que são imagens mentais?.....	40
Aproximação pela experiência cotidiana e profissional.....	40
Aproximação pela literatura científica.....	43
Imagens mentais na performance e no ensino-aprendizagem de instrumento.....	51
CAPITULO 3 UTILIZAÇÃO DE IMAGENS MENTAIS NA PRÁTICA DIÁRIA DE ESTUDANTES DO BACHARELADO EM VIOLÃO DA UFPB.....	58
Sobre os sujeitos pesquisados.....	58
Sujeito 1.....	59
Sujeito 2.....	59
Sujeito 3.....	60
Organização da prática diária e criação de planos mentais.....	60
Imagens mentais nos processos de análise, leitura e digitação das obras.....	64
Estratégias de estudo e imagens mentais.....	72
CONCLUSÕES.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE 1: Roteiro da entrevista inicial com os sujeitos.....	97
APÊNDICE 2: Modelo controle de estudo diário.....	98
APÊNDICE 3: Modelo de controle de estudo das peças escolhidas.....	99
APÊNDICE 4: Modelo de termo de autorização para gravação de voz.....	100
ANEXOS.....	101
ANEXO 1: Partitura de “Cangapé” de Francisco Soares de Souza.....	102
ANEXO 2: Partitura de “Capricho 1” de Luigi Legnani.....	104

## INTRODUÇÃO

Executar um instrumento musical demanda a realização de diversas atividades psico-fisiológicas de forma simultânea, as quais são desenvolvidas em diferentes níveis de consciência ou inconsciência. Para tal efeito o intérprete passa por um período de preparação intenso no qual visa desenvolver sua técnica instrumental e compreensão musical. O ensino de instrumento nos últimos séculos -principalmente desde a implantação e expansão do modelo conservatorial- tem prestado atenção em demasia no desenvolvimento de aspectos técnicos e mecânicos na formação de instrumentistas. O violão solo, também conhecido como clássico ou de concerto, tem uma trajetória histórica de aproximadamente duzentos anos que deflagra lacunas educacionais suficientemente plausíveis como paradigmas no panorama contemporâneo de ensino de música. Enquanto há cada vez mais autores que advogam pela independência do aluno, é possível ver com frequência no ensino de violão uma forma de transferência vertical que mantém o professor como detentor da quantidade e qualidade do conhecimento e o aluno como o receptor irreflexivo.

Uma análise a partir do ponto de vista dos paradigmas nos revela que o pensamento positivista, newtoniano-cartesiano, não só teve influencia na ciência e na sociedade do mundo ocidental como também nos seus modelos de ensino, incluindo a forma de ensinar e aprender instrumentos musicais. No ensino tradicional de instrumento é possível perceber características desse paradigma baseado na racionalidade, na redução, mecanização e fragmentação do conhecimento. O ensino tradicional visa à programação do repertório de forma gradativa, a divisão do aprendizado em seções e etapas, a preparação técnica dissociada de elementos expressivos, entre outras coisas e tem como objetivo a formação de especialistas, virtuosos, que são produto do planejamento de uma dinâmica que não envolve a parte individual, psicológica e sentimental dos alunos. Diversas hipóteses e verificações conduzem à ideia de que o ensino tradicional de instrumento tem negligenciado uma parte importantíssima da formação de um instrumentista: a parte cognitiva.

No entanto, mudanças são perceptíveis no ensino de instrumento na atualidade. Cada vez existem mais pesquisas e publicações científicas envolvendo os músicos e suas capacidades cerebrais. Parece ter se tornado intrigante a forma como o cérebro dos músicos se desenvolve, pois, segundo a neurologia afirma, esse desenvolvimento é diferenciado. No âmbito da educação musical é possível apreciar uma mudança de discurso que vai de acordo com novas

teorias da educação, como o construtivismo, as quais prestam mais atenção ao desenvolvimento individual e pessoal dos alunos e à própria construção do conhecimento a partir das suas necessidades, ou seja, cada vez o ensino é mais centrado no aluno. Pois bem, existe outra forma de centrar o ensino no aluno que não implique conhecer seu “mundo interior”? É nesse momento que o ensino de instrumento se torna multidisciplinar pois precisa do conhecimento de áreas que analisem e expliquem os processos mentais e cerebrais dos músicos.

Apesar de ser uma área emergente, há na atualidade bastantes investigações envolvendo a atividade mental e cerebral de instrumentistas -tanto de avançados como de iniciantes- e a grande maioria se centra nos processos de construção da forma de tocar deles. Nesse sentido, educadores musicais, professores de instrumento e até instrumentistas que aprenderam de forma autodidata reconhecem, cada vez mais, a importância de prestar atenção e cuidados nos processos mentais na hora de aprender instrumentos. Assim, é possível ver que existe uma mudança no paradigma do ensino de instrumento, uma troca de pensamento que vai de uma prática antiga que preza pela mecanização a outra nova que integra mecanismo e pensamento. Mas, essas mudanças e novos paradigmas estão realmente sendo assimilados, transmitidos e utilizados por professores e estudantes? Esta pesquisa nasceu justamente da necessidade de analisar a utilização de elementos dos paradigmas emergentes no ensino de instrumento, através da observação do cotidiano dos alunos com seus instrumentos na busca de elementos que delatem, de forma implícita ou explícita, a utilização de mecanismos de construção consciente da cognição no que diz respeito à aprendizagem de um instrumento.

As imagens mentais constituem um marco para um novo enfoque do ensino de instrumento a partir de uma perspectiva multidisciplinar, na qual o conhecimento advindo de áreas como a psicologia, a cognição e a neurologia tem bastante relevância, já seja pelo rompimento de paradigmas quanto pelo objetivo da otimização da aprendizagem. No entanto as imagens mentais são uma das temáticas ainda pouco [re]conhecidas entre estudantes de violão.

É antiga a observação de que a experimentação de sensações físicas modifica o sistema nervoso, fazendo com que representações mentais das mesmas possam ser evocadas na ausência do estímulo original. A formação de imagens mentais tem um papel fundamental no raciocínio abstrato, no aprendizado de habilidades e na compreensão musical. As ciências cognitivas tem prestado ultimamente bastante atenção ao estudo das imagens mentais, cujos

resultados e discussões estão influenciando o desenvolvimento de novas formas de pensar o ensino e aprendizagem da música..

A neurologia cognitiva vêm afirmando há bastante tempo que a base neurológica do conhecimento depende da formação de imagens mentais, não em um ponto determinado da mente mas em diferentes enclaves neurológicos. Dessa forma as imagens mentais tem um papel crucial no pensamento humano e no desenvolvimento cognitivo, já que estas dão sentido e organizam a informação, ao mesmo tempo que proporcionam modos de raciocínio e toma de decisões entre as que se encontra a capacidade de selecionar ou desenvolver uma resposta motora.

É possível perceber a importância que essas descobertas tem quando relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Provavelmente um olhar rápido nos círculos de instrumentistas poderia deixar a sensação contrária a tais afirmações. O mundo violonístico, em especial do violão clássico, tem se caracterizado pela importância dada a aspectos motores e à prática repetitiva pouco racional em detrimento de outras ferramentas de aprendizagem como a internalização da música por meio do pensamento. No entanto, concordando com alguns postulados das ciências cognitivas que nos dizem que a efetivação de ações psico-motoras dependem da criação de imagens mentais, sejam estas conscientes ou inconscientes, é possível acreditar que a utilização de imagens mentais existe na prática diária de estudantes de violão independentemente de se eles são cientes ou não disso.

Nessa perspectiva, o objetivo central da pesquisa foi de observar e analisar as rotinas de estudo diário de estudantes de violão que estão sendo preparados para a profissionalização na interpretação do instrumento musical para rastrear e analisar a utilização de imagens mentais. A investigação foi organizada a partir da coleta de dados através de entrevistas semi estruturadas e o preenchimento de diários de estudo. As informações foram cruzadas com as entrevistas e o material coletado bibliograficamente com a finalidade de responder à seguinte questão: como utilizam estudantes de violão de um curso de bacharelado em instrumento as imagens mentais na sua prática diária?

O trabalho de pesquisa se direcionou ao ensino superior universitário de Violão. Dos cursos oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba que envolvem o ensino e aprendizagem de instrumento, o bacharelado é o curso que objetiva a profissionalização dos estudantes no instrumento para atuarem como intérpretes instrumentistas. Esta pesquisa visa

compreender processos envolvidos na preparação de intérpretes, motivo pelo qual limitei o universo de estudo ao corpo discente do curso de bacharelado em Violão.

A pesquisa delimita-se como bibliográfica, documental e empírica, desenvolvida dentro do contexto de reflexões qualitativas que envolvem perspectivas diversas. Os dados foram coletados nas instalações do Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba, nas datas e com a utilização de instrumentos de coleta descritos com anterioridade. A seleção dos sujeitos aconteceu da forma relatada a seguir.

### ***Escolha dos sujeitos e definição do material para a prática diária dos estudantes***

A quantidade de alunos matriculados no curso me levou a pensar na elaboração de um estudo de casos específicos. O curso de bacharelado em Violão da UFPB na época da coleta de dados contava com sete estudantes matriculados. Dado que o objetivo desta pesquisa é o de analisar a utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes de violão, decidi situar a observação em três casos: os alunos iniciantes, os alunos no meio do curso e os alunos finalizando o curso. Dessa forma poderia ter uma visão mais abrangente do processo de formação em um curso de bacharelado, que inclui esses três momentos, sem precisar fazer um seguimento dos sujeitos na sua trajetória pela universidade, o que levaria mais tempo que o disponível nos dois anos de duração do curso de mestrado.

O bacharelado em instrumento tem uma duração total de oito períodos, equivalentes a oito semestres ou quatro anos<sup>1</sup>, considerei então como iniciantes a estudantes matriculados entre o primeiro ano e o segundo, alunos do meio do curso viriam a ser os matriculados entre o segundo e terceiro ano e concluintes os estudantes cursando o último ano. Surgiu então um problema na escolha dos sujeitos: o número de alunos, além de limitado, não seguia uma distribuição equitativa. Dos sete estudantes somente um se encontrava matriculado no primeiro período, dois no último e os restantes no sétimo semestre. Não existindo nenhum aluno que preenchesse a categoria dos matriculados no meio do curso decidi flexibilizar esse parâmetro e considerar estudantes do sétimo período como sendo dessa categoria.

Dos três professores efetivos, um deles se encontrava com licença acadêmica e um dos dois professores restantes tinha quatro estudantes matriculados com ele, o que me levou a solicitar ao professor com mais alunos matriculados que fizesse a escolha de três de seus

---

1 Fonte: CCHLA-UFPB, 2008.

estudantes. O parâmetro de seleção seria o seguinte: cada estudante devia corresponder a um dos três momentos especificados. Nessa solicitação de escolha levei em consideração que o professor poderia observar melhor algumas qualidades necessárias para o bom andamento da pesquisa, como: comprometimento, constância e interesse, entre outras.

Com o objetivo de ter um parâmetro de comparação dos processos dos três sujeitos escolhidos - dado que cada um deles correspondia a uma etapa diferente do curso e que provavelmente a compreensão e tempo de preparação das músicas iria a variar entre eles – foram selecionadas duas obras curtas que qualquer um dos sujeitos pudesse preparar sem maiores complicações. Foi solicitado então ao professor que escolhesse duas peças de características contrastantes tomando em conta o contexto dos estudantes, ou seja, uma das obras devia ser mais próxima ao meio cultural dos alunos e a outra devia pertencer a uma linguagem musical de outro contexto musical. As obras selecionadas foram o “Cangapé” do compositor cearense Francisco Soares de Souza, por se tratar de um Choro que apresenta uma linguagem musical difundida no meio local e conhecida pelos sujeitos; e o “Capricho 1” de Luigi Legnani, que é uma obra do período clássico de um compositor europeu<sup>2</sup>. As partituras foram entregues no primeiro encontro com os sujeitos, o professor solicitou não intervir no processo de preparação das obras para evitar direcionar o trabalho dos alunos a fim de não interferir na pesquisa.

### ***Pesquisa bibliográfica e documental***

A bibliografia utilizada corresponde a diversas áreas do conhecimento, como: Educação Musical, Performance Musical, Ensino de instrumento, Cognição Musical, Psicologia Cognitiva, Psicoterapia, Neurologia e Neuropsicologia. Foram consultadas publicações indexadas nas mais recorrentes bases de dados no meio acadêmico brasileiro, como: Directory of Open Access Journals (DOAJ), JSTOR, Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), PsycINFO, Scientific Electronic Library On-line (SciELO) e Web of Science. Assim como publicações presentes nas estantes das bibliotecas da Universidade Federal da Paraíba, especialmente na biblioteca central. A busca se deu a partir das palavras chave da pesquisa nos idiomas português, inglês e espanhol. A utilização de material bibliográfico de áreas diferentes que investigassem os processos da imagética mental e seus usos proporcionou subsídios que permitiram uma reflexão multifacetada enfocada nos processos de ensino e

---

2 Ver Anexos.

aprendizagem do violão. Alguns métodos foram consultados com o intuito de encontrar alguma divulgação do uso de imagens mentais na aprendizagem do violão fora do âmbito acadêmico.

### ***Instrumentos de coleta de dados***

A coleta de dados por meio de entrevistas e diários de estudos aconteceu no segundo semestre de 2013, entre os meses de Junho e Setembro. O roteiro das entrevistas foi confeccionado com a intenção de obter informações iniciais a respeito das trajetórias, processo de preparação de obras novas e rotinas de estudo diário dos sujeitos. Para tal efeito as entrevistas foram organizadas em três etapas:

1) Primeiro encontro, onde aconteceu a entrevista inicial elaborada com perguntas semi estruturadas direcionadas à contextualização das atividades musicais do sujeito tanto dentro como fora da universidade, seus inícios na música, experiências musicais prévias ao ambiente acadêmico e perguntas de identificação pessoal<sup>3</sup>.

2) Entrevistas de controle, que aconteceram regularmente por pelo menos uma vez a cada dez dias com o objetivo de realizar um acompanhamento mais de perto do estudo de instrumento diário dos sujeitos. O tempo determinado para encerrar esta etapa foi consultado com os estudantes e se determinou respeitar os processos individuais de preparação das peças, a conclusão então se daria quando o aluno expressasse que seu trabalho com as obras estivesse concluído. As entrevistas de controle tiveram como guia somente três perguntas a partir das quais os sujeitos desenvolviam seus relatos livremente<sup>4</sup>.

3) Entrevista final, que aconteceu quando cada estudante manifestou ter concluído a preparação das obras selecionadas. As perguntas nesta etapa apesar de serem abertas, de forma similar às da segunda etapa, tiveram como característica o direcionamento ao conhecimento e compreensão dos estudantes sobre o conceito de imagens mentais e seus usos e implicações no processo de aprendizagem instrumental.

Foi elaborado também um material de controle de prática diária (diários de estudo) com o objetivo de acompanhar mais detalhadamente as rotinas de estudo dos alunos. Foram entregues dois modelos de formulários para preenchimento nos quais seriam introduzidas

---

3 Ver roteiro da entrevista inicial com os sujeitos em Apêndices.

4 As três perguntas foram: 1) Relate sua rotina de estudos da semana. 2) Que problemas as peças apresentaram? 3) O que você fez para resolver os problemas apresentados?



informações a respeito do estudo diário e questões advindas do processo de preparação das obras escolhidas tais como dificuldades técnicas, dificuldades interpretativas, metas fixadas, etc. Um dois formulários se apresentava na forma de um diário de estudo geral, onde seriam introduzidas informações a respeito da prática diária de violão de cada estudante na sua totalidade, ou seja, incluindo qualquer atividade realizada com/ou para o processo de estudos do instrumento como exercícios de técnica, repertório antigo, repertório novo do curso, etc<sup>5</sup>.

O segundo formulário consistia no controle das peças escolhidas para esta investigação, nele seriam introduzidas informações referentes ao processo de preparação de cada uma das duas obras selecionadas e continha as seguintes informações a serem preenchidas: nome da peça e data em que foi estudada; horários de início e finalização de estudos da obra; descrição do estudo realizado; comentários que poderiam surgir durante o estudo das peças<sup>6</sup>.

### ***Procedimentos de organização e análise dos dados***

Numa primeira etapa as leituras do material bibliográfico colhido serviram para organizar e refletir os conceitos e tópicos pelos quais se desenvolveria esta pesquisa. A partir da pesquisa bibliográfica e documental foi selecionado o material que serviria como guia e base na busca de situações onde acontece ou poderia acontecer a utilização de imagens mentais na prática dos estudantes. Em base a esse material bibliográfico foi constituído o referencial teórico deste trabalho que viabilizou uma concepção de como acontece o ensino musical formal desde que se tornou uma questão de estado até os nossos dias e como está acontecendo, dentro desse contexto, o ensino e aprendizagem de instrumento nas instituições de formação musical no Brasil. O material referente a processos cognitivos – um tema essencialmente multidisciplinar – serviu como direcionador na formação de vínculos entre as ciências cognitivas e o ensino-aprendizagem de instrumento. Apesar da pouca quantidade de trabalhos científicos sobre processos cognitivos no ensino de instrumento, especialmente em língua portuguesa, o material encontrado foi de valiosa ajuda para compreender como podem ser inseridos os conceitos da cognição na construção das habilidades interpretativas de um instrumentista.

A partir das reflexões mencionadas anteriormente pude estabelecer planos e roteiros para trabalhar nas entrevistas e confeccionar os diários de estudo. Todo o material acumulado em

---

5 Ver modelo de controle de estudo diário em Anexos.

6 Ver modelo de estudo das peças em Anexos.

gravações de áudio foi transcrito a texto com o objetivo de melhor visualizar os tópicos abordados pelos sujeitos nas suas falas e criar enlaces com o material bibliográfico. Os diários e controles preenchidos pelos sujeitos serviram como apoio aos dados obtidos nas entrevistas e funcionaram também como motivadores para uma prática constante, pois, como relataram os sujeitos o fato de ter um controle, de ver anotações das atividades realizadas em sessões de estudo anteriores estimulava a manter uma continuidade do processo.

A organização de conceitos e tópicos advindos do referencial teórico e do material já transcrito possibilitou iniciar uma série de reflexões que direcionaram a análise dos dados, o processo utilizado foi a triangulação de informações.

### ***Estrutura da dissertação***

A estrutura da dissertação segue a organização descrita a seguir. Os dois primeiros capítulos tem como objetivo a contextualização histórica e conceitual no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de instrumento e o estudo das imagens mentais, o terceiro capítulo é o referente à elaboração da pesquisa.

O primeiro capítulo trata o contexto histórico e os processos contemporâneos de ensino e aprendizagem de instrumento sob o olhar dos paradigmas. Está dividido em três partes das quais a última enumera uma série de estudos relacionados com o tema, na tentativa de realizar uma revisão das pesquisas existentes sobre o ensino e aprendizagem de instrumento e suas preocupações principais.

No segundo capítulo é abordado o conceito de imagem mental desde o cotidiano na vida das pessoas até a literatura científica disponível sobre o assunto em diversas áreas. As aproximações pela experiência - seja esta cotidiana ou profissional - e pela literatura científica objetivam explicar o que são as imagens mentais. Em seguida os conceitos tratados são associados a experiências práticas e pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de instrumento musical.

O terceiro capítulo trata da investigação da qual deriva esta dissertação e foi estruturado seguindo a sequência de etapas na preparação da *performance* de instrumento mencionadas tanto na literatura especializada quanto nos depoimentos dos sujeitos, são elas: organização do estudo; análise, leitura e digitação; acréscimo de elementos interpretativos; memorização; preparação para o palco ou performance final. O capítulo inclui uma pequena síntese da

formação musical e trajetórias dos estudantes selecionados para a pesquisa. A partir da triangulação de dados das fontes de coleta foi realizada uma descrição e análise das rotinas de estudo de violão dos estudantes com o intuito de procurar situações nas que aconteça a utilização de imagens mentais, seja por menção direta nos relatos ou por associação com informações obtidas na bibliografia consultada.

### **Motivações pessoais**

As circunstâncias que me levaram a realizar esta pesquisa surgiram a partir de três momentos importantes da minha experiência dentro do contexto da prática interpretativa. O primeiro se deu a partir da realização de uma prova de instrumento na instituição em que eu estudava quando tinha 11 anos. Naquela época eu cursava o primeiro ano de violão, o programa exigia avaliações bimestrais com repertórios curtos que iam se acumulando ao longo do ano. A primeira prova exigia que além dos exercícios dos métodos de iniciação ao violão eu tocasse uma música de livre escolha que acompanhasse meu nível interpretativo na época. Com ajuda do professor escolhi, uma semana antes da prova, a música *Green Sleeves*.<sup>7</sup> A prova, porém, exigia que os alunos tocassem as músicas de memória e o pouco tempo que eu tinha de contato com o instrumento limitava meu desenvolvimento na memorização de música escrita no violão.

As sugestões do professor eram baseadas, principalmente, no acréscimo do tempo de prática e o estudo com repetições - utilizando muitas vezes na aula um número de repetições exigido como requisito para ir para casa. No entanto essa metodologia não estava funcionando comigo e mesmo repetindo até a exaustão não conseguia tocar a música sem ter a partitura na minha frente. Já na véspera da prova, sem a música memorizada e sem muito mais para se fazer, inventei uma brincadeira imaginária que inicialmente se destinava mais a ajudar a conciliar o sono.

Comecei então a imaginar o som que eu escutava quando tocava *Green Sleeves* e a associar ele à partitura até decorar os nomes de todas as notas. Seguidamente, já com as notas decoradas, procurei mentalmente a digitação de cada nota no braço do violão até conseguir imaginar as posições da mão e relacioná-las com o som da música. Ao ver que estava progressando passei a imaginar também a digitação de mão direita que já tinha repetido tantas vezes no violão. À medida que ia acrescentando elementos e repetições, a minha interpretação

<sup>7</sup> *Green Sleeves* é uma antiga canção anônima inglesa que se popularizou tanto que tem versões para uma diversidade de instrumentos. A versão para violão é muito utilizada com fins didáticos por ser uma música curta, fácil tecnicamente e muito conhecida.

imaginária ficava cada vez mais clara e eu conseguia não só “visualizar” as mãos tocando o violão e escutar os sons mas também ter sensações de movimento dos dedos.

É inegável que a prática com repetições com o instrumento na mão facilitou muito o processo imaginativo, pois as lembranças dessa atividade se consolidaram como a base a partir da qual fui construindo minha performance imaginária. No entanto, ter utilizado as imagens mentais - previamente criadas pela experiência física no violão - daquela forma foi o único caminho com o qual consegui um objetivo que pelas suas características é mais mental do que físico: memorizar uma peça. A partir daquela experiência deduzi que a prática não se limitava aos aspectos físicos do movimento, que não acontecia somente quando eu sentava na cadeira para tocar o violão e que eu poderia aproveitar da imaginação para aprimorar minha performance. Repeti muitas mais vezes a experiência e fui amadurecendo o processo. Apesar de ter sido uma descoberta ao azar - já que a minha formação musical formal não trabalhava essas questões dentro do programa oficial - a prática mental se constituiu em uma das minhas ferramentas mais importantes de estudo no violão até hoje.

Meu segundo contato com a utilização de imagens mentais dentro do contexto da preparação da performance em violão aconteceu devido a problemas de ansiedade no palco que surgiram quando eu comecei a levar mais a sério o estudo da música, participando em eventos e concursos de violão desde os 13 anos de idade. Inicialmente levei o problema à sala de aula para receber alguma sugestão, porém o assunto sempre foi tratado - seja na aula de violão ou em master classes - como algo secundário, como um problema pessoal e extra sala de aula que eu devia solucionar fora do contexto violonístico.

As soluções propostas dentro do âmbito educativo musical se limitavam a sugestões do tipo “estude mais horas”, “se apresente mais vezes” ou “tente se acalmar”. A educação musical formal que eu tinha à disposição se ocupava mais em aspectos mecânicos no instrumento e não apresentava soluções sistemáticas para um problema que hoje começa a se mostrar aos olhos dos professores de instrumento como algo que pode ser resolvido com uma devida preparação de palco, interdisciplinar e guiada dentro do contexto educativo musical.

Passaram anos com o problema se agravando até que um parente, psiquiatra de profissão, reparou que quando eu tocava em casa o fazia de uma forma muito relaxada e natural mas quando subia no palco a situação se invertia drasticamente. Nunca cogitei como opção procurar ajuda profissional na área da saúde, até porque tinha sido convencido de que o problema era devido à falta de horas de estudo. A solução que ele apresentava era simples,

não requeria de esforço físico pois era baseada em processos imaginativos. Consistia em uma série de tarefas sequenciais de reconhecimento mental de lugares, sensações e situações.

As tarefas estavam divididas em etapas: 1) reconhecer o espaço físico, visualizar o palco, imaginar o público; 2) visualizar desde a perspectiva do público, reparando minha própria postura e semblante quando sentado no palco; 3) visualizar a apresentação desde a perspectiva do intérprete. Algo que achei surpreendente era que o processo imaginativo ia acompanhado de sensações físicas, inicialmente ansiedade, medo e todas as outras reações fisiológicas apresentadas quando tocava em público realmente. Parte das atividades estavam direcionadas precisamente ao reconhecimento desses sinais corporais, a partir dos quais era trabalhada a redução gradativa dos seus efeitos devido à possibilidade de se antecipar ao processo de ansiedade e suas etapas.

Em pouco tempo constatei que essa técnica realmente trazia benefícios mas que eles desapareciam quando não se mantinha uma constância na realização das tarefas. Na medida que ia superando etapas na minha formação a exigência do tempo de estudo do instrumento era cada vez maior, o que me obrigou a organizar e hierarquizar o tempo disponível. Lamentavelmente, guiado por algumas crenças dominantes no meio violonístico sobre a eficiência do estudo mecânico baseado em repetições, terminei afastando as práticas imaginativas da minha rotina de estudos.

Ao realizar a pesquisa da qual esta dissertação é fruto, muito tempo depois, tive contato com esse tipo de prática em trabalhos sobre psicoterapia. Resulta ser um exercício, utilizado já há muitas décadas em terapias psicológicas, chamado de “fantasia dirigida”. A partir de sequências de imagens mentais relacionadas entre si, vai se formando uma história guiada pelo terapeuta que induz o paciente a imaginar situações específicas. Um dos objetivos é de conseguir que o paciente crie imagens mentais de diferentes tipos e semelhantes a experiências sensoriais já vivenciadas, incentivando assim a uma espécie de mapeamento do corpo e das sensações a partir de lembranças.

O terceiro momento no qual tive contato com a utilização de imagens mentais na preparação de um instrumentista foi decisivo para iniciar uma pesquisa mais aprofundada no assunto pois se iniciou com uma busca pessoal intensa por soluções para um problema neurológico que era novo para mim: a distonia focal. Tinham passado meses desde os primeiros sintomas à instalação permanente do problema, tive passagem por diversos especialistas mas nenhum deles conseguia me diagnosticar. Foi quando tive contato com

outros músicos que haviam passado pela mesma situação e fui direcionado ao consultório de um médico especialista em medicina da arte que deu o diagnóstico.

A distonia focal é também conhecida como “distonia do músico” por causa da quase exclusividade de afeções em pessoas que se dedicam a esse ofício e se caracteriza pela perda de controle motor voluntário em alguns padrões utilizados durante a execução de um instrumento musical<sup>8</sup>. Já nas minhas primeiras pesquisas me chamou a atenção que a maioria dos casos relatados faziam referência a violonistas de formação erudita. A cura para essa afeção é uma questão ainda experimental e não existe uma técnica capaz de garantir que o músico poderá voltar a tocar normalmente, chegando a se afirmar que se trata de uma doença que não tem solução. No entanto com o aparecimento de centros de pesquisa especializados na saúde de artistas essa afirmação começou a ser questionada pois algumas técnicas desenvolvidas começaram a dar resultados positivos.

Uma das abordagens que mais chamou minha atenção foi o tratamento a partir da reaprendizagem com base na neuroplasticidade já que abria a possibilidade, na minha concepção, de utilizar técnicas desenvolvidas para a reabilitação nas etapas de ensino e aprendizagem de instrumento. Dessa forma um mesmo processo estaria implicado na formação do instrumentista e na prevenção da distonia. Então iniciei um processo de análise da minha formação musical e procurei na literatura as bases do ensino musical formal, ao qual fui inserido desde criança, encontrando alguns possíveis pontos problemáticos no modelo de ensino que poderiam ter ajudado a desenvolver a distonia, obviamente sem desestimar as questões pessoais envolvidas no assunto.

Na medida que ia aprofundando na literatura sobre o assunto fui conhecendo as novas perspectivas das ciências cognitivas e comecei a associar elas a meu conhecimento sobre ensino de instrumento que incluía experiências empíricas como aluno, professor e intérprete. Constatei que existiam pontos em comum nas críticas feitas a um paradigma que ainda está presente em todas as áreas envolvidas com esta pesquisa. Conheci através das suas obras o pensamento de dois autores relevantes no assunto: Oliver Sacks e António Damásio. Eles defendem uma perspectiva integracionista em relação à mente e o corpo: a razão, a emoção e os processos físico-mecânicos funcionando de uma maneira integrada e interdependente. Durante um tempo tive a oportunidade de participar de um grupo experimental do método Feldenkrais<sup>9</sup> que me permitiu descobrir em primeira pessoa como acontecia essa integração

---

8 Para mais informações ver: Farias (2012); Altenmüller e Jabusch (2009).

9 O método Feldenkrais foi desenvolvido por Moshé Feldenkrais como uma prática de autoconsciência a partir

entre mente e corpo. Os trabalhos do neurologista Joaquín Farias também foram importantes na minha motivação pelo estudo das imagens mentais inseridas no contexto da aprendizagem instrumental pois ele apresenta uma forma de trabalho em base ao desenvolvimento da propriocepção diretamente aplicada na aprendizagem de instrumento.

Essas reflexões e o contato com publicações de Sacks, Damásio, Farias e suas abordagens na reabilitação da distonia, entre outros tantos trabalhos científicos, me ajudaram a criar enlaces entre os processos de ensino e aprendizagem, prevenção e reabilitação e pensar que há lacunas na formação de instrumentistas no que diz respeito a uma preparação que integrasse os processos mentais e físicos de forma mais efetiva. Por tal motivo decidi empreender esta busca: um pouco pelo incômodo de algumas questões pouco discutidas no contexto do ensino musical; também por causa do descaso com que são tratados alguns assuntos de cunho afetivo, psicológico e emocional na preparação de intérpretes; e por último, pela minha própria experiência com uma afeição que pode acabar com a trajetória de um instrumentista quando não são procuradas respostas que estão diretamente relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem de instrumento.

---

de exercícios baseados no movimento. A obra de Feldenkrais é vasta, bastante divulgada e acessível. Para mais informação, talvez sua publicação mais relevante sobre o método seja *Awareness Through Movement: Health Exercises for Personal Growth* que teve última edição em San Francisco, pela Harper Collins em 1990.

## CAPITULO 1

### ENSINO E APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTO

A reflexão acerca da educação musical e do ensino e aprendizagem de instrumento na atualidade inclui a análise dos paradigmas que marcaram o século passado quanto daqueles que se projetam no início do século XXI. Nosso século é comumente citado como um período de transição: entre um paradigma dominante - que não mais consegue aportar soluções aos problemas da sociedade contemporânea - e um novo paradigma que vai tomando forma a partir de outros emergentes, fruto de uma crise de saída do positivismo pela qual somos "evocados a ampliar o nosso olhar como condição de sobrevivência" (AZEVEDO *et al.*, 2008, p.836).

Para Behrens (2010) este momento de transição paradigmática que vivenciamos é algo sem precedentes, por causa da celeridade das mudanças no âmbito científico-tecnológico nos últimos cinquenta anos. Refletir sobre os paradigmas vigentes e sobre os emergentes nos ajuda a compreender o momento atual pois estes, nos últimos tempos, apontam para a necessidade de mudanças no pensamento e na prática da educação musical.

Neste capítulo inicial apresentarei algumas reflexões da literatura que trata sobre os paradigmas denominados dominantes e daqueles considerados emergentes no contexto da ciência, da educação, da educação musical e do ensino de instrumento.

#### ***Panorama histórico: o paradigma dominante no ensino e aprendizagem de instrumento***

O paradigma científico dominante na atualidade tem fundamentos no positivismo<sup>10</sup> e no pensamento newtoniano-cartesiano, fortemente marcado por uma mentalidade reducionista, racional e mecanicista. Essa visão do mundo-máquina possibilitou trabalhar o raciocínio pela indução e pela dedução (conhecimento lógico-dedutivo) e se tornou a única forma legítima de fazer ciência.

É possível verificar a influência dos paradigmas científicos em diversas instituições da sociedade no mundo ocidental, o que inclui a educação formal. Na perspectiva de Viegas Fernandes (2001):

---

<sup>10</sup> Azevedo *et al.* (2008) aponta como características do paradigma positivista: racionalidade; reducionismo; mecanicismo; dissociação corpo/mente, sujeito/objeto, teoria/prática; valorização do quantificável; crença em leis universais; neutralidade e objetividade do pesquisador.



“O paradigma educacional vigente [...] está articulado com o paradigma científico dominante [...] mediante a unidimensionalidade, a monoculturalidade, a especialização, a atomização e compartimentação do conhecimento e a racionalidade instrumental” (VIEGAS FERNANDES, 2001, p.20).

Para o autor esta articulação de paradigmas seria responsável pelo “modelo civilizacional contemporâneo (globalizado neoliberal) que tem ampliado as desigualdades e exclusões sociais e agravou os desequilíbrios e problemas ecológicos”. No século XIX as universidades se reorganizam aceitando o paradigma mecanicista e servem de produtores do conhecimento científico que sustenta o modelo industrial capitalista através de uma formação tecnicizante (utilitarista, técnica e científica).

No ensino formal de música vigente na atualidade é possível identificar a influência do paradigma científico dominante através de um modelo de educação monocultural que detêm as seguintes características: ênfase no repertório musical europeu, divisão entre teoria e prática, ensino progressivo e linear, adequação do aluno a um programa compartimentado em assuntos e o objetivo de formar virtuosos e especialistas. Para melhor compreender as bases do nosso ensino atual de instrumento musical é preciso direcionar nossa atenção à instituição do Conservatório. O aparecimento dos conservatórios como estabelecimentos de ensino de música possibilitou a materialização do pensamento positivista dentro da prática educativo musical, pois esses espaços iniciaram uma forma de ensino que posteriormente foi adotada pela maioria dos centros de formação em música no mundo ocidental: o modelo conservatorial<sup>11</sup>.

O termo “conservatório” tem suas origens na Itália do século XVI onde surgiram instituições beneficentes que tinham como objetivo “conservar moças órfãs e pobres”, nas quais a música era uma das atividades desenvolvidas (VIEIRA, 2000, p.1). Com o passar do tempo a música veio a se tornar a única ocupação dos conservatórios. O Conservatório Nacional Superior de Música de Paris (criado em 1795) foi, segundo Campos (2009, p.41), “o primeiro estabelecimento de formação musical controlado pelo Estado Republicano” e se conformou como o modelo que vem norteando o ensino da música ocidental até os nossos dias; foi também a primeira instituição a oferecer cursos de instrumento musical.

O contexto histórico em que se criou o Conservatório Nacional Superior de Música de

---

11 O termo “conservatorial” é tratado neste trabalho no sentido outorgado por autores como Penna (1995) e Jardim (2000) que o utilizam no sentido de denotar uma forma de ensino musical pensada no século XIX, que se tornou modelo para a quase totalidade de instituições de educação musical no mundo ocidental.

Paris estava imerso na filosofia positivista. As práticas pedagógicas desenvolvidas nele e nas demais instituições influenciadas por ele têm como alicerce diretrizes traçadas para o contexto educativo musical europeu do século XIX e pouco mudaram até hoje. Na concepção de Vieira (2000, p.1) estes fundamentos – ainda vigentes tanto no Conservatório de Paris quanto nas instituições que o seguiram – são: divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento; virtuosismo como objetivo. A pedagogia dos conservatórios está direcionada a uma instrução com objetivos profissionalizantes, no entanto a metodologia utilizada se aplica também “àqueles que a buscavam para fins de formação educacional integral, como atividade amadora e para apreciação musical” (CAMPOS, 2009, p.51).

A consolidação do modelo conservatorial no ensino formal de música no Brasil foi iniciada pela criação da primeira instituição oficial de ensino de música do país, no Rio de Janeiro em 1841, o Imperial Conservatório de Música (BRASIL, 1841; CAMPOS, 2000; GIROTTO, 2007). Sucessivamente são criados o Instituto de Música da Bahia em 1890 (PERRONE; CRUZ, 1998) e em 1906 o Conservatório Dramático Musical de São Paulo (MORILA, 2010). A seguinte tabela apresenta a sequência de criações desse tipo de estabelecimentos no país, que seguem o modelo europeu:

**TABELA 1**

**Datas de fundação de algumas instituições de ensino de instrumento no Brasil<sup>12</sup>**

Fundação	Instituição	Estado
1930	Conservatório Pernambucano de Música	PE
1931	Escola de Música Anthenor Navarro	PB
1938	Conservatório de Música Antonio Nepumoceno	CE
1945	Conservatório de Música de Sergipe	SE
1947	Conservatório Musical de São Carlos	SP
1956	Conservatório Brasileiro de Música – Depto. de Alagoas	AL
1965	Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba	MG
1968	Conservatório de Música Joaquim Franco	MA

No contexto social, o Imperial Conservatório de Música foi criado num momento no qual a aristocracia brasileira tinha cada vez mais acesso à cultura ocidental. A presença de músicos europeus “que direcionavam o ensino musical a uma pequena camada abastada da sociedade” (CAMPOS, 2000, p.45) acontecia de forma crescente. Foi assim que, com o objetivo de formar músicos que atuassem no entretenimento das elites econômicas, se estabeleceu o primeiro conservatório de ensino público do Brasil em 1841. Cinco anos mais tarde foram

12 Vide: ARECIPPO, 2010; CAETANO, 2007; AMATO, 2006; MARTINS, 2001; NEVES, 2008.

elaboradas as suas bases e sua inauguração efetivada somente em 1848. O público-alvo do Conservatório Imperial eram tanto pessoas que requeriam uma formação especializada quanto músicos amadores.

O currículo do Conservatório Imperial de Música separava as disciplinas teóricas da prática instrumental ou vocal e era necessário cursar teoria, leitura e escrita musical antes do aprendizado prático do instrumento para depois seguir com os estudos de harmonia, contraponto e composição. Esse ensino de característica linear é entendido por Jardim (2008) como uma forma de controle das criações artísticas dos estudantes:

“Isso significa que antes do aprendiz manifestar ideias musicais originais, elas precisam estar dispostas dentro das regras aceitas e permitidas na concepção musical da época (ou cada época); por isso, as aulas teóricas ocupam um lugar predominante, pois é por meio delas que ocorre uma sistematização dos conceitos que devem ser aprendidos, introjetados e reproduzidos; tais como os conceitos de Afinação (concepção da altura precisa dos sons que são considerados aceitos para fins musicais); de Ritmo (a divisão e proporção exata dos sons no tempo); de Contraponto e Harmonia (a consonância entre os sons, as progressões, sequências e encadeamentos); até chegar à Composição, ou às formas e estruturas vigentes pelas quais o discurso musical deve ser organizado” (JARDIM, 2008, p.39).

Segundo Jardim<sup>13</sup> esse programa determinou as bases pedagógicas e se tornou modelo dos currículos de estabelecimentos de ensino de música posteriores no país. A vigência do modelo ainda na atualidade despertou o meu interesse por conhecer que posição assumem os educadores musicais contemporâneos brasileiros nesse sentido. Realizei uma breve busca na literatura da educação musical procurando conhecer o pensamento de educadores musicais renomados no nosso meio sobre o modelo conservatorial, suas características e sua aplicação na atualidade.

Numa primeira análise o aspecto que mais relevância parece ter é a questão do repertório utilizado, onde predomina o repertório clássico europeu. No mundo violonístico é comum observar a existência de divisões de práticas procedentes do repertório, assim não é estranho escutar com frequência que um músico se declare violonista “clássico” e outro “popular”, mesmo possuindo o mesmo instrumento. A formação dos músicos nessa tradição é observada por Zagonel (2001):

“Universidades, faculdades, escolas de música e conservatórios, costuma-se formar os alunos dentro da concepção da música clássica. São dados a eles os meios para serem professores, instrumentistas, compositores ou teóricos, seguindo os conceitos, as teorias e as estéticas que fundamentam a música

---

13 *Ibidem*, p.105

erudita ocidental”.

Essa ênfase no repertório e a concepção musical europeia imposta levam a um distanciamento cultural entre a prática musical no ensino formal e o contexto social dos alunos afetando às vezes o interesse deles no curso. Como aponta Tourinho (2002): “muitas vezes procura-se iniciar este trabalho [ensino de instrumento] partindo de coisas áridas, extemporâneas, fora do contexto e das obras musicais, fora do contexto social do indivíduo”. Para Oliveira (2001, p.22) o risco de evasão é um problema gerado a partir do distanciamento que toma a instituição da realidade fora dela, “ela possivelmente envelhece e tende a causar desinteresse, evasões, a formar alunos pouco competentes e eficazes”.

Inserir a música popular no repertório trabalhado no curso de instrumento pareceu ser uma possível solução, porém existem questionamentos a esse respeito. Arroyo (2001, p.63) debate se a inserção de música e instrumentos de origem “popular” dentro do conservatório não seria na verdade um tipo de “pressão” dos alunos derivada da falta de interesse pelo repertório tradicional, gerando uma adaptação da instituição à “clientela”. Há de se questionar se a mudança de repertório estimularia também mudanças nas práticas pedagógicas e a concepção musical visto que professores com formação tradicional possivelmente abordariam as obras populares sob o viés das práticas tradicionais.

Outro ponto bastante observado é a maneira como se dá a transmissão de conhecimentos dentro desse modelo. As práticas pedagógicas conservatoriais são vistas, na sua maioria, como uma transferência vertical de conhecimento que outorga onipotência intelectual ao professor.

“A maioria dos cursos de instrumento costuma adotar uma pedagogia tradicional, na qual o professor é o centro e tem poder decisório sobre todo o processo de aprendizagem, ou uma pedagogia com ênfase no programa, em que a organização assume maior importância, colocando professor e aluno na posição de executores de um planejamento determinado, geralmente associada a uma didática predominantemente behaviorista” (FREIRE; MENDONÇA; FREIRE, 2004).

A essa forma de transmissão dos conhecimentos acrescenta-se uma falta de reflexão do conteúdo a ser ensinado, derivado da forma de ensino adotada muitas vezes por professores de instrumento que consiste basicamente em ensinar da mesma forma como foram ensinados. Na concepção de Penna (1995):

“Esse ensino 'conservatorial' dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas, o que talvez seja consequência de seu relativo isolamento, que o protege de grande parte dos problemas e dos processos de

questionamento da educação brasileira” (p.87).

Para Paulo Freire o ato de ensinar não se resume à transferência de conhecimentos mas sobretudo a “criar as possibilidades para a sua produção” (1996, p.27). A metodologia do “ensinar como foi ensinado” leva inevitavelmente à manutenção do sistema tradicional de ensino e fecha a possibilidade de questioná-lo e avançar no sentido de criar formas de adaptação desse ensino em diferentes contextos.

Existe ainda a crença de que a interpretação musical somente pode ser realizada por pessoas especiais, que têm um dom ou talento inato (VEBER, 2003), a ênfase que o modelo dá na preparação de músicos virtuosos ajuda a reforçar essa visão. Nesse sentido os conteúdos são exacerbadamente técnicos e mecânicos, direcionados ao virtuosismo que, na concepção do ensino tradicional, somente o repertório e sistematização da música clássica europeia podem proporcionar.

“Surge no ensino do piano o que Camp (1981) denomina a 'Escola dos dedos', embasada na automatização dos movimentos através da repetição sem reflexão de exaustivas fórmulas de condicionamento dos dedos, desprezando a consciência fisiológica dos movimentos e trabalhando a interpretação através da reprodução” (GRECO; BARRANECHEA, 2004).

É questionado também que o conteúdo disciplinar vise à compreensão da música somente a partir da sua representação gráfica. Para o modelo, a partitura se configura no único meio válido para a transmissão de música. Se privilegia tanto a escrita como fonte de conhecimento musical que deixa de cumprir seu papel de função auxiliar da memória, “o modelo conservatorial não compreende que a escrita não é música” (JARDIM, 2002). Para Gainza (*apud* RAMOS; MARINO, 2002) o modelo concebe os seres humanos como “máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita” e dedica especial atenção a ensinar a decifrar as notas para depois transferi-las ao instrumento sem atentar à sua relação com o som. Souza (2004, p.214) questiona tal situação dizendo que “não tem sentido uma leitura musical que seja abstraída de seu conteúdo sonoro-musical”. Nesse sentido, Maura Penna (2010) elabora algumas descrições a partir de práticas cotidianas no ensino de música, uma delas serve de exemplo da situação acima referida:

“Cena 5: Sentado à mesa, com lápis e papel de música, o estudante 'calcula' qual deve ser o próximo acorde, num exercício de harmonia. Mas a harmonia é realizada como um perfeito exercício de bolas na pauta, sem a menor ideia de como soa o que está sendo grafado/representado; a 'descoberta' de sua realidade sonora apenas se dá quando, depois de concluído, o exercício é

tocado ao piano” (PENNA, 2010, p.60).

O conteúdo teórico não costuma estar inter relacionado com a prática através da fragmentação dos assuntos que são passados independentemente do desenvolvimento do aluno no instrumento. A separação da teoria e da prática no ensino de instrumento faz, segundo Glasser e Fonterrada (2004), que os alunos tenham dificuldade em relacionar as disciplinas e que o aprendizado se torne um “adestramento para a execução de algumas obras”.

Para resumir os tópicos abordados e observar o por quê do modelo conservatorial ser considerado por muitos como obsoleto e distanciado do contexto contemporâneo utilizo as sete práticas “inflexíveis e irrefletidas” enumeradas por Jardim (2002) que tornam o modelo “caduco” na atualidade: sequencialidade do processamento de conhecimento; privilégio de casos excepcionais à média; privilegiar a escrita como fonte de conhecimento musical, sendo que “a escrita é apenas representação” e não música; desfavorecer a audição em detrimento da escrita; falta de preocupação com as questões musicais, que são tratados como “problemas teóricos”; separação entre teoria e prática; pretender exercer “total controle sobre os destinos do alunado dentro e fora da instituição”.

No Brasil o modelo foi “herdado” e o país não teve uma participação ativa no seu desenvolvimento. Se considerarmos o contexto histórico no qual o modelo foi implantado no Brasil é possível perceber tal situação. No dizer de Jardim (*ibidem*) a música no continente entendido como América se desenvolveu na tradição oral por não se sentir comprometida com dois avanços que recebeu “como doações”: a escrita e a imprensa. No entanto, o advento da fonografia e sua posterior sedimentação como suporte preferencial coincidiu com um momento no qual o país “inicia um processo de tentativa mais decisiva de afirmação de uma identidade cultural” (JARDIM, 2002, p.106). A música popular no Brasil - impulsionada pelo fonograma e a preferência da maioria das pessoas por esta forma de disseminação - toma o rumo da tradição oral e massiva contrastando com a “música de concerto” que mantinha a tradição escrita e elitista.

Nesse sentido a proposta do ensino tradicional de música não se adaptaria mais com facilidade à realidade do contexto social/musical, muito mais variado, no qual a música começa a ocupar outros espaços e a ter outras formações que não se limitam àquelas que o modelo antigo oferece como alternativas (orquestras, grupos de câmara e solistas de música clássica).

“Não é possível, também, desconhecer o grande hiato que se formou, em nosso século, entre a música de concerto, sobretudo aquela produzida atualmente, e o grande público, fato aos quais não se pode deixar de acrescentar [...] a insatisfação, por grande parte dos alunos, inclusive nos cursos de nível superior, com o ensino tradicional de música, derivado do 'modelo conservatorial'” (FREIRE, 1999 *apud* CÂMARA, 2009, p.256).

A vigência do modelo conservatorial na maioria das instituições de ensino musical faz com que educadores musicais se questionem sobre sua função no mundo contemporâneo. Outras formas de pensar a música surgiram e a música de outras culturas - que o modelo esconde a seus estudantes - chama a atenção de músicos e educadores musicais do ocidente. A elitização da cultura por parte de uma minoria que demandava o ensino de música em base às suas necessidades é alvo de diversas críticas. Com tudo isso, emergem outros paradigmas que apontam para novas práticas educacionais na música a partir de uma visão holística que possa coincidir com o contexto social e musical na atualidade.

### ***Paradigmas emergentes no ensino e aprendizagem de instrumento***

É comumente mencionado que o primeiro instante de uma mudança de paradigma é a crise ocasionada pelo paradigma dominante e sua insuficiência em responder à problemática do contexto. Para Behrens (2010, p.22) o conhecimento fragmentado “isolou o homem das emoções que a razão desconhece”. O estilo de vida derivado desse vazio, baseado na busca da riqueza, com as desigualdades que isso gera, levou o homem a viver em crise. A educação é afetada de forma acentuada pela crise, pois deixa “marcas profundas nas pessoas que frequentam a escola em todos os níveis de ensino”<sup>14</sup>. As práticas educativas dentro desse contexto se restringem à reprodução e enfatizam o produto. A organização das instituições educativas submetidas ao pensamento newtoniano-cartesiano é autoritário e dogmático.

A “separatividade” gerou uma educação que ensina mas não forma, à escola cabe somente a preparação do intelecto sem contemplar a formação de valores e sentimentos, o que foi objeto de críticas nas últimas décadas. As saídas à crise são possíveis através da análise do contexto atual e das exigências da educação na atualidade e elas se dão a partir da necessidade de superar o pensamento newtoniano-cartesiano, não destruí-lo, mas superá-lo no “sentido dialético estabelecido por Hegel”: progredindo qualitativamente<sup>15</sup>.

Os aportes do modelo conservatorial na educação musical e no ensino e aprendizagem

---

<sup>14</sup> *Idem, Ibidem*, p.23

<sup>15</sup> *Idem, Ibidem*, p.25

de instrumento são inegáveis e obtiveram resultados surpreendentes. No entanto, devido aos diversos problemas apontados anteriormente, é possível perceber uma crise entre o que o modelo oferece aos alunos e o que se espera deles nos espaços de atuação. As aceleradas mudanças do nosso tempo têm exigido a constante adaptação da música a elas. Com isso começam a aparecer novas perspectivas no ensino e aprendizagem de música, guiados pela diversidade de práticas musicais oriundas da adaptação aos suportes tecnológicos e à vida moderna, como também ao diálogo intercultural que vem encontrando cada vez mais espaço no mundo das artes. Contudo, o modelo conservatorial continua tendo influencia no processo de formação dos instrumentistas, mantendo certo legado nas práticas pedagógicas que insistem na valorização do virtuosismo e do ensino técnico-mecânico.

O próprio campo de trabalho dos instrumentistas tem demandado o desenvolvimento de uma maior diversidade de competências, uma formação mais completa àquela que o modelo tem oferecido. Dessa forma, a superação de um paradigma dominante, no que diz respeito à formação de instrumentistas, que não consegue mais dar respostas satisfatórias às demandas contemporâneas se torna um desafio no qual é necessário procurar caminhos alternativos mediante os quais a articulação do ensino instrumental com a realidade do contexto aconteça efetivamente.

As pesquisas na área de música tem cada vez mais um caráter multidisciplinar, o que demonstra o interesse da área em lidar com essa realidade diversa. Nos últimos tempos as pesquisas no ensino e aprendizagem de instrumento têm sido desenvolvidas sob a ótica de áreas tão diversas como a pedagogia, a psicologia cognitiva, a neurologia e as práticas interpretativas. Essa diversidade de olhares permite a geração de subsídios pedagógicos para o desenvolvimento de instrumentistas e professores de instrumento com uma formação mais completa. Contudo, ainda é possível perceber uma “significativa escassez” de pesquisas que articulem “o estudo sistemático da *performance* ao estudo de processos pedagógicos relacionados com a mesma” (DEL-BEM; SOUZA, 2007).

A partir da bibliografia disponível na área que trata sobre o ensino e aprendizagem de instrumento musical tentarei evidenciar possíveis mudanças nas suas práticas pedagógicas que tentem solucionar os diversos problemas já apontados, procurarei também verificar caminhos alternativos ao modelo apontados por educadores musicais contemporâneos.

A relação professor-aluno tem ocupado lugar de destaque nos debates da educação musical e são notórias as mudanças no pensamento sobre os papéis do professor e do aluno na



sala de aula de instrumento. Hallam (2006, p.165), por exemplo, fala de “um professor de instrumento cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno”. Na mesma direção Souza (2001) menciona algumas práticas do paradigma dominante - que denomina “em superação” - que poderiam ser substituídas por práticas de um novo “paradigma em implantação”. A respeito da relação professor-aluno, compara a aula expositiva - onde prima a transferência vertical do conhecimento - com uma aula que funcione em torno da “problematização”. A figura do “professor especialista” seria então substituída pela do “professor facilitador” e o aluno passaria de “aprender” os conteúdos a “aprender a aprender”.

A formação que Souza defende está baseada no que denomina de “competências” que viriam a ser conhecimentos, habilidades e atitudes se direcionam de forma conjunta a um ensino pleno e colaborativo. A aula centrada no aluno pode representar mudanças significativas no caso do ensino de instrumento. Essas mudanças passam pela escolha do repertório (NASCIMENTO, 2006); o incentivo à criação autônoma (SANTOS, 2009); e o respeito às limitações do estudante enquanto se consideram e incentivam suas potencialidades (RAMOS; MARINO, 2002). É interessante notar a criação de novos cursos direcionados à música popular<sup>16</sup>, ou a inserção de instrumentos populares na oferta de ensino<sup>17</sup> superior pois dão exemplo de uma tentativa de aproximação com a realidade dos alunos.

Em se tratando do desenvolvimento técnico do instrumentista podemos perceber mudanças importantes em relação às práticas do modelo conservatorial, novas propostas apontam para uma abertura maior em relação ao repertório que costumava ser usado na preparação de questões técnicas dos estudantes. A exemplo, a tese de Matos (2007) que acrescenta o uso de repertório da música popular - especificamente do Choro - como um caminho no desenvolvimento técnico de violonistas. Nesse sentido, existiria uma melhor aproximação do estudante às questões musicais envolvidas, eliminando o distanciamento entre técnica e interpretação, por se tratar de um repertório próximo às suas vivências cotidianas e afetaria também a relação entre o instrumentista e seu instrumento.

A aprendizagem de habilidades motoras exige, evidentemente, processos essencialmente mecânicos. No entanto quando vistos unicamente desde essa perspectiva o processo poderia não ser suficientemente produtivo ou, inclusive, ser nocivo tanto para o

---

16 A exemplo: o curso sequencial em música da UFPB e o bacharelado em música popular da UFBA, para citar duas importantes universidades do Nordeste.

17 Martins *et al* (2001) menciona que além dos instrumentos tradicionais o Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” oferece ensino de acordeon, saxofone, guitarra e contrabaixo.

próprio desenvolvimento do estudante como também para sua saúde<sup>18</sup>. Incentivar a reflexão analítica direcionada ao desenvolvimento físico-motor mostra-se como uma possível solução aos problemas citados acima, especialmente no que diz respeito à otimização do desempenho, quantidade de tempo utilizado, gasto energético e resultados sonoros (POVOAS, 2002). Swanwick (1994) relata a utilização de metáforas para incentivar a construção da técnica instrumental a partir da própria perspectiva do estudante e não desde o olhar do professor. O uso de metáforas é uma forma de estimular a reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem de instrumentos.

Na atualidade começa a surgir uma certa tendência da educação em abordar as questões desde uma perspectiva interdisciplinar, o que não foge à realidade do ensino instrumental devido também à própria natureza da interpretação musical com instrumentos musicais que contempla conceitos e enfoques extraídos de áreas diversas. Nascimento (2006) deixa clara essa intenção interdisciplinar quando aborda o ensino de instrumento a partir de diferentes facetas musicais como a percepção, análise e elementos compositivos somados a enfoques históricos, estéticos e filosóficos. O objetivo de um ensino interdisciplinar, nas palavras do autor, seria de uma “formação musical mais completa, onde os educandos podem adquirir um maior leque de possibilidades para atuação” (NASCIMENTO, 2006).

Questões musicais tem andado frequentemente distanciadas do desenvolvimento técnico dos estudantes de instrumento, é comum ver instrumentistas que procedem a apurar a preparação mecânica das obras antes de começar a trabalhar intenções musicais nelas. Considerando dessa maneira à parte técnico-mecânica como a estrutura da execução sobre a qual se trabalha posteriormente a música. A visão do ensino de música de forma musical de Swanwick (1994) aponta caminhos alternativos pelos quais pode se desenvolver de forma conjunta habilidades técnicas e musicais desde os inícios do processo de preparação de uma obra. Outra direção possível é a elaboração de arranjos como ferramenta de aprendizagem do instrumento, pois dita atividade implica a imaginação das capacidades técnicas do instrumentista como também a compreensão das estruturas dos sistemas de composição musical (FREIRE; MENDONÇA; FREIRE, 2004).

As notórias e aceleradas mudanças tecnológicas do nosso século, quando inseridas no mundo da música e da educação musical, fornecem suportes que acompanham, influenciam e incentivam reflexões das práticas pedagógicas no ensino de instrumento. As contribuições da

---

18 Diversos problemas de saúde são citados por Joaquin Farias (2010), muitos dos quais são ocasionados pelo direcionamento da prática baseado somente na repetição mecânica exaustiva.

tecnologia nesse sentido podem ser observadas na ampliação de referências existentes aos estudantes de instrumento, deixando de ser o professor o único modelo a ser seguido. Diversos softwares de análise espectrográfica<sup>19</sup> têm facilitado a observação de detalhes interpretativos em músicos instrumentistas ou cantores que abre a possibilidade da auto avaliação e de explorar “uma série de possibilidades e soluções técnicas” (GARCIA; ALMEIDA, 2007).

A recente explosão de sites de relacionamentos públicos, páginas de divulgação de material áudio-visual e o constante crescimento do acesso à conexão de internet possibilitou também a criação de ferramentas de divulgação e troca de ideias entre músicos o que possibilita um fluxo de informação mais veloz e diversificado. A criação de redes virtuais possibilitou o surgimento de cursos de educação à distância mais eficientes<sup>20</sup> o, que além de ajudar a descentralizar o conhecimento, possibilita o acesso a pessoas que não tem como se deslocar dos seus locais de residência, onde muitas vezes não existem centros de ensino superior em música.

No que diz respeito ao ensino de violão, Queiroz (2010) contempla a relevância do desenvolvimento de diversos aspectos nos estudantes durante sua formação. Desenvolver aspectos como a concentração, estabelecimento de metas exequíveis, autoavaliação, uso de estratégias flexíveis e a visualização de um plano global, significa outorgar ao estudante ferramentas de aprendizagem pelas quais ele pode conquistar uma autonomia desde cedo que facilite seu desempenho profissional posteriormente. Os aspectos acima citados, quando trabalhados na formação dos alunos, deixam no passado as práticas pedagógicas baseadas puramente em aspectos técnicos do instrumento e modifica positivamente a relação entre professor e aluno.

Como conclusão à análise paradigmática exposta neste tópico, acredita-se que os paradigmas se constroem sobre o momento histórico e não são vistos como equívocos mas como uma trajetória necessária. A superação de um paradigma não o torna errado ou nulo mas evidencia que ele não atende mais às novas exigências históricas. O processo não é radical nem abrupto, ele ainda aproveita características do velho paradigma que ainda condizem com o novo contexto. “A formação de um novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este,

---

19 A análise espectrográfica é realizada através do espectrograma que é “um gráfico do conteúdo em frequência de um sinal graficado em função do tempo” (KNOBEL, 2002).

20 Cabe destacar que os cursos à distância já existiam em diferentes modalidades na antiguidades, porém sua popularização nos últimos anos se deu precisamente a partir do aparecimento de redes eletrônicas que permitiram maior velocidade e interação na troca de informações.

por sua vez, nunca desaparecerá totalmente” (CARDOSO, 1995, *apud* BEHRENS, 2010, p.26).

Para finalizar, o surgimento de novos paradigmas no campo da educação musical e do ensino de instrumento não anula a trajetória do modelo conservatorial. Na atualidade, devido às diversas críticas que o modelo tem recebido é possível perceber uma crise no pensamento educativo musical e observar que ele já não satisfaz às exigências da música e da educação musical. Apesar do modelo permanecer como herança, no ensino de instrumento percebe-se mudanças significativas nas concepções e práticas pedagógicas que o caracterizam. Crise e resistência fazem parte do processo, derrubando “pilares de sustentação dos pensamentos” e instigando à revisão de teorias e renovação de concepções (BEHRENS, 2010, p.26). O contexto atual é considerado como um momento de transição geral de um paradigma do qual emergem outros novos que oferecem uma diversidade de formas de pensar o mundo. A educação musical e o ensino de instrumento não foge a essa situação e se aderem a um pensamento educativo que trabalha em base a práticas pedagógicas humanizadoras e que consideram a diversidade de contextos. As propostas emergentes valorizam a complexidade dos fenômenos e visam pela complementariedade de metodologias, práticas, saberes, enfoques, perspectivas, etc., de forma holística.

### ***A pesquisa em ensino e aprendizagem de instrumento***

Por se tratar de uma atividade que envolve diversos processos direcionados à aquisição de habilidades psico-motoras, de compreensão de códigos e da linguagem musical, as pesquisas em ensino e aprendizagem de instrumento têm sido abordadas sob o enfoque de áreas bastante diversas. A preocupação na temática de aprendizagem instrumental é compartilhada por áreas como a Educação Musical, a Performance e a Psicologia da Música. É comum, a depender do direcionamento das pesquisas, encontrar trabalhos que abordem o ensino de instrumento sem limitar o olhar de somente uma das áreas mencionadas visando dessa forma a um enfoque multidisciplinar que complementa os conhecimentos derivados delas. As referências utilizadas para este trabalho, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de instrumento, foram extraídas da bibliografia das três áreas acima citadas.

A importância dos trabalhos de pesquisa no campo do ensino e aprendizagem de instrumento radica na análise das situações de ensino passadas, atuais e de perspectivas futuras, na problematização de aspectos pedagógicos dentro do contexto e na reflexão sobre

os processos envolvidos. Delas podem surgir novas formas de relacionar o ensino com o contexto dos estudantes através de estratégias pedagógicas alicerçadas na reflexão e observação; a criação de novos perfis educacionais e de formação, mudanças na compreensão de aprendizagem; questionamentos a metodologias tradicionais que não satisfazem mais o contexto atual. A contribuição da literatura sobre performance e psicologia musical na formação de instrumentistas pode apontar direcionamentos que facilitem a aprendizagem.

É possível observar, como aponta Harder (2008, p.137), que no Brasil atualmente ainda é escassa a produção de trabalhos que possam aliar os saberes das práticas interpretativas com os da educação musical “apesar da atual preocupação existente com os processos de ensino e aprendizagem de instrumento”. A autora menciona também que essa produção na área de ensino de instrumento ainda se torna mais escassa se comparada com a de outras subáreas dentro da música ou a de outras áreas do conhecimento. Figueiredo (2001) também enfatiza o crescimento de pesquisas em temáticas referentes ao ensino e aprendizagem de música, porém observa uma participação tímida das pesquisas relacionadas aos mesmos processos no instrumento musical. No entanto, como sugerido por Queiroz (2010), apesar dessa escassez podemos perceber um aumento interno no número de pesquisas que se relacionam com processos de ensino e aprendizagem de instrumento.

Pesquisas que discutem a otimização de processos na formação de instrumentistas têm recebido mais atenção nos últimos tempos. Uma característica marcante das publicações que tratam o assunto é a valorização da individualidade dos alunos no processo formativo (HALLAM, 1998). Para Kraemer (2000) o centro das reflexões da pedagogia musical são as temáticas relacionadas com a transmissão e apropriação da música. Já Hallam (1998) acrescenta que à transmissão de conhecimentos se soma a facilitação da aprendizagem, assunto que cada dia vêm tendo mais ênfase na educação musical. Aspectos relacionados a questões práticas durante o ensino e aprendizagem de instrumentos são levantados por autores como Casey (1993) que apresenta uma série de sugestões técnicas direcionadas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores de instrumento, assim como suas características e funções.

Nessa mesma direção, o livro antes mencionado de Hallam (1998) também trata assuntos derivados de situações em sala de aula como a relação professor-aluno. A autora apresenta seu livro como material que pode servir de recurso a professores de instrumento e elabora uma

série de direcionamentos nesse sentido. Para a autora as aulas de instrumento que funcionam centradas no aluno incentivam a uma maior participação dos estudantes e ajudam a estabelecer melhores níveis de comunicação entre o professor e os alunos. As decisões nesse modelo de aula funcionam como uma parceria e não são tomadas somente pelo professor ou pelo aluno.

Harder (2008) faz um levantamento sobre algumas características básicas que “um professor bem-sucedido” deveria ter no intuito de um bom direcionamento da aprendizagem instrumental dos alunos. Para a autora, a busca de ensino de instrumento mais efetivo passa também pelas “caraterísticas ou competências necessárias ao professor de instrumento”<sup>21</sup>. Essas caraterísticas seriam: a capacidade que o professor de instrumento tem de oferecer ao aluno uma visão sobre a carreira e suas perspectivas, levando em conta as limitações e capacidades do estudante; que o professor de instrumento tenha a competência de informar ao aluno a quantidade de tempo necessário para atingir os objetivos profissionais a longo, meio e curto prazo e os caminhos que podem levar a isso; a adaptação dos programas pré-estabelecidos às individualidades dos estudantes a partir de planejamentos flexíveis, respeito à cultura, crenças, valores e gostos dos alunos; a quarta e ultima competência citada, diz respeito ao conhecimento do professor sobre questões interpretativas, que inclui conhecimentos interdisciplinares com o intuito de uma melhor orientação aos estudantes sobre as decisões interpretativas deles.

O desenvolvimento de habilidades é tratado por Sloboda (2000) como requisito necessário para que aconteça um ensino de instrumento mais efetivo. Para o autor as habilidades necessárias à *performance* musical não se limitam simplesmente ao campo da técnica nem da motricidade. Fatores sociais e motivacionais influenciariam para o desenvolvimento e aquisição de habilidades como a constância e a prática. Já no campo da interpretação musical, a comunicação de estruturas e emoções demandariam também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e essa questão, segundo Harder (2008), têm demandado menos atenção de estudos acadêmicos do que os que dizem respeito às habilidades técnicas.

Sloboda (2000), define a *performance* musical como o conjunto de comportamentos musicais manifestos, num sentido conceitual mais abrangente do que execução instrumental ou interpretação. Nesse sentido, podemos pensar na construção da *performance* como sendo constituída pelo desenvolvimento de dois universos supostamente antagônicos: a

---

21 p.131

compreensão musical - envolvendo a subjetividade - e a técnica -que pressupõe objetividade- (NETO, 2005; FRANÇA, 2008; SLOBODA, 2000). Concordando com esta linha de pensamento, Swanwick (1994) argumenta que o professor de instrumento tem que ensinar ao aluno o domínio técnico mas também ajudá-lo a tocar de forma musicalmente expressiva.

Entre as temáticas abordadas nos trabalhos sobre ensino e aprendizagem de instrumento destacam: aspectos técnicos da prática instrumental; aspectos pedagógicos na formação e construção da *performance* musical; aspectos relacionados às práticas interpretativas e suas funcionalidades; problematizações sobre procedimentos de ensino e aprendizagem de instrumento; práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de instrumento; aspectos relacionados à preparação de obras musicais; leitura à primeira vista na aprendizagem de instrumento; utilização e seleção de repertório; relação professor-aluno na sala de aula de instrumento.

## CAPITULO 2 IMAGENS MENTAIS

### ***O que são imagens mentais?***

#### ***Aproximação pela experiência cotidiana e profissional***

O nosso cotidiano está repleto de imagens mentais e sua utilização se dá em estados e atividades tão diversas que é praticamente impossível isolá-las da vida das pessoas. As imagens mentais estão presentes nos nossos atos conscientes quanto nos que não o são. Na vida que passamos acordados e nos estados de sono, desde os mais leves até os mais profundos. As atividades humanas, desde as mais simples até as mais sofisticadas, demandam a habilidade de produzir e manipular entidades mentais. Precisamos delas para pensar, para raciocinar, para lembrar, para nos antecipar a eventos e também para o exercício da criatividade.

Na visão de Damásio (2010):

“Diz-se frequentemente que o pensamento não é feito apenas de imagens, que é constituído também por palavras e por símbolos abstratos não imagéticos. Ninguém negará certamente que o pensamento inclui palavras e símbolos arbitrários. Mas essa afirmação não da conta do fato de tanto as palavras como outros símbolos serem baseados em representações topograficamente organizadas e serem, eles próprios, imagens” (DAMÁSIO, 2010, p.134).

Sendo assim, poder-se-ia dizer então que o pensamento está, em grande medida, feito de imagens mentais e que inclusive a nossa percepção mediante os sentidos depende muito delas.

Algumas cenas do dia a dia podem servir para exemplificar a presença das imagens mentais na vida dos seres humanos. Kosslyn (1986) relata uma situação onde são utilizadas imagens mentais visuais para a resolução de um problema bastante comum e na qual também acontece o que a psicologia cognitiva chama de “rotação mental de objetos”:

“Você cometeu outra vez o erro de viajar com alguém que leva uma grande quantidade de bagagem e está se esforçando em imaginar como poderia colocar ele todo na mala do carro. Observa fixamente uma bagagem, mentalmente você a imagina colocada de determinada maneira no carro mas então repara que não vai deixar espaço suficiente para outra. Para tanto, você faz girar mentalmente a imagem da primeira bagagem e repara que já



produziu suficiente espaço. A imagem economiza tempo e esforço...” (KOSSLYN, 1986, p.195)<sup>22</sup>.

Pensemos, por exemplo, nas situações nas quais precisamos lembrar de algum objeto esquecido em algum lugar. O mais provável é que necessitemos realizar um exercício mental evocando as imagens dos lugares por onde passamos antes de perceber que algo estava em falta com o intuito de “visualizar” o objeto no lugar esquecido. Os sistemas mnemotécnicos são fundamentados na mesma estratégia anterior e são muito utilizados como forma de estudo através de imagens visuais e/ou verbais.

Em situações rastreamos imaginariamente os lugares nos quais não há luz suficiente para ver, usando imagens mentais visuais do lugar que ficaram registrados na nossa memória. Somos capazes de evocar cheiros, cores, texturas, sensações, sons e músicas sem que elas estejam presentes no momento. “Não podemos ver as imagens mentais...; as imagens acústicas não fazem ruído; e a dor no dedo do pé que agora posso imaginar não dói” (GOODMAN, 1994 *apud* ARROYO, 1997).

Mas é talvez nas profissões onde a utilização de imagens mentais se faz mais evidente por causa da sua sistematização. Talvez seja impossível imaginar a quantidade de imagens que arquitetos, engenheiros e designers, por dar exemplos, são capazes de gerar antes de concretizar suas ideias. Nos esportes e nas artes, atividades que desenvolvem habilidades psico-motoras, as imagens mentais desempenham um papel central tanto na preparação quanto no momento da *performance*.

No esporte - área que possui uma quantidade respeitável de pesquisas visando o desenvolvimento de atletas de alta *performance* - há investigações científicas que apontam para os usos da imagética e mostram seus benefícios na prática. Anshel e Wrisberg (*apud* ARROYO, 1997), por exemplo, investigaram os serviços de tenistas e demonstraram que jogadores que praticavam mentalmente eram mais efetivos que os que não o faziam. No Xadrez a formação de imagens mentais é considerada uma estratégia fundamental no desenvolvimento de jogadas, as pesquisas de Saariluoma (1989, 1992) mostraram como jogadores de Xadrez eram capazes de formar imagens visuais de movimentos das peças no

---

22 “Usted cometió outra vez el error de viajar con alguien que lleva una gran cantidad de equipaje y se está esforzando en imaginar como podría colocarla en el guardaequipaje del carro. Observa fijamente una maleta, mentalmente usted la imagina puesta de determinada manera en el coche pero entonces se da cuenta que no dejaba suficiente espacio para otra. Para tanto, usted hace girar mentalmente la imagen de la primera maleta y se da cuenta que ya produjo suficiente espacio. La imagen le economiza tiempo y esfuerzo...”

tabuleiro a partir de comandos auditivos. É bastante conhecido também o uso que grandes pensadores e científicos fizeram das imagens mentais para desenvolver teorias muito complicadas, o caso de Albert Einstein é icônico. Einstein costumava passar muito tempo realizando o que ele denominava “experimentos de pensamento”, que consistiam em se imaginar como observador participante de fenômenos como viagens à velocidade da luz.

A experiência musical não é alheia à formação de imagens mentais. Recentemente estudos em cognição vêm prestando bastante atenção à capacidade de formar imagens em diversos atores da música: quem escuta, quem executa um instrumento, quem compõe, etc. Oliver Sacks, renomado neurocientista e músico amador, no seu livro *Alucinações Musicais*<sup>23</sup> relata algumas situações nas quais pessoas envolvidas com música utilizam imagens mentais. O autor fala de pessoas que podem praticamente “ouvir sinfonias inteiras na mente” e também faz um relato da sua experiência pessoal com “imagens mentais de pianista” pelas quais ele não só “ouve” a música mas também é capaz de “ver” suas mãos no teclado e “sentir” elas tocando as obras. Para Sacks (2011):

“Músicos profissionais geralmente possuem o que a maioria de nós consideraria um talento excepcional para as imagens musicais. Tanto assim que muitos compositores começam a compor, ou criam toda uma obra, não com o instrumento, mas na mente. O exemplo mais extraordinário é Beethoven, que continuou a compor (e cujas composições atingiram níveis cada vez mais elevados) anos depois de ter se tornado totalmente surdo” (SACKS, 2011, p.43).

Dessa forma podemos perceber que as imagens mentais estão muito presentes nas atividades que desenvolvemos tanto no dia a dia quanto no cotidiano de atividades profissionais. A imensa atividade imagética do ser humano levou inclusive a alguns pesquisadores a pensar em um “fluxo constante de imagens mentais”, a maioria delas inconscientes, na vida das pessoas. Sabemos que, na música, a formação de imagens mentais direcionadas à prática, como diz Oliver Sacks (2011, p.44), são “uma ferramenta crucial para toda pessoa que toca um instrumento”. No tópico seguinte abordarei a literatura científica que toca a temática das imagens mentais com o intuito de contextualizar o estudo que diversas áreas vêm desenvolvendo nesse sentido.

---

23 SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

### *Aproximação pela literatura científica*

Diversas áreas do conhecimento têm se dedicado ao estudo das imagens mentais ao longo do tempo, “abarcando desde a filosofia e a religião, até a medicina, a agricultura, a meteorologia e, apenas mais recentemente, a psicologia” (ARCARO, 1997, p.15). Com o surgimento da psicologia cognitiva em 1956 se abre passo ao estudo dos processos cognitivos no fazer musical, através do interesse dessa ciência em estudar “o modo pelo qual se efetivam as percepções, a aprendizagem de informações e de como é possível recordá-las e pensá-las” (SANTIAGO, 2001, p.84).

Boa parte da literatura científica esteve voltada somente ao estudo de imagens mentais do tipo visual, provavelmente devido à “predominância do sentido da visão na apreensão da realidade”<sup>24</sup>. No entanto, somos dotados de gerar imagens mentais com base em todas as outras modalidades sensoriais além da visão. Inclusive, como aponta Arcaro (1997, p.13), somos capazes de “gerar representações de configuração proprioceptiva, ligadas a sensações viscerais, bem como cinestésica, referentes à posição” e também imagens mentais de estados afetivos<sup>25</sup>.

O uso de imagens mentais e sua importância para a humanidade é um assunto que vem de longa data. Para Arcaro<sup>26</sup> o interesse pelas imagens mentais e sua utilização esteve presente “em todas as etapas do desenvolvimento humano” e se estendeu “ao longo de milênios, sobre as mais variadas áreas de atividade” humana. O autor relata a utilização de imagens mentais na antiguidade e comenta que “é possível que as mais antigas delas já tenham sido empregadas há trinta mil anos, por nossos ancestrais das cavernas”.

Ao redor do mundo, povos antigos como os que relata Arcaro utilizaram a imagética associada a práticas religiosas e ritualísticas, evocando as imagens mentais como um meio para alcançar estados alterados de consciência que permitiria a eles o acesso à dimensão espiritual. Na Grécia antiga podem ser encontrados vestígios da utilização de imagens mentais de forma sistemática e associada ao pensamento. Há mais ou menos 2500 anos, oradores gregos fizeram uso de um método facilitador do discurso através de imagens mentais denominado “método de Loci” (ARROYO, 1997, p.21). Tal método consistia na criação de

---

24 *Idem, Ibidem*, p.87

25 É necessário esclarecer que esse tipo de representação só é considerado assim quando existe de fato uma representação imaginária da emoção em si e não assim a emoção despertada pela evocação imaginária de alguma situação ou acontecimento.

26 *Ibidem*, p.14-15

uma imagem mental de um cenário no qual eram situadas pessoas ou objetos que o orador queria lembrar durante a narrativa. O método de Loci continuou sendo utilizado na Idade Média e na Renascença.

O conceito de imagem mental foi mudando ao longo do tempo até chegar aos nossos dias, inicialmente as teorizações eram mais de cunho filosófico passando posteriormente a fazer parte do campo de estudo da psicologia e, mais recentemente, da neurologia<sup>27</sup>. Na concepção de Arroyo:

“A primeira preocupação da cultura clássica por aquilo que não representava matéria ou corpo, foi o estudo da alma. Os gregos chegaram a intuir a existência do conhecimento da alma (**logos** e da **psykhe**) unindo-o ao conteúdo da Filosofia e o transmitiram aos romanos” (1997, p.21)<sup>28</sup>.

Para alguns filósofos da Grécia antiga como Demócrito, Epicuro ou Lucrécio as imagens mentais podiam ser explicadas como simulacros da realidade que aconteciam na ausência dela. Existia também a ideia de Platão de imagens mentais como imitação da realidade e de Aristóteles que pensava nelas como “marcas nas quais se apoia o conhecimento”.

Nos inícios do Iluminismo, no século XVIII, filósofos empiristas ingleses à cabeça de John Locke (1632-1704) elaboram o pensamento de que as imagens seriam ideias introduzidas na mente através dos sentidos, confundindo desta forma “ideia” e “imagem”. Tais ideias/imagens seriam introduzidas então pela experiência por meio dos sentidos ou da reflexão sobre dados sensoriais.

Com o positivismo, um século depois, veio a ideia de ciência moderna e com ela a “nova psicologia” que viria a se converter na ciência que estuda a consciência. Nesse contexto as imagens mentais passaram a ser consideradas como elementos das ideias. O trabalho dos psicólogos da escola de Wurtzburgo<sup>29</sup> deu os primeiros passos nesse sentido. No entanto foi levantada a polémica de se o pensamento era ou não sustentado em imagens mentais, devido à descoberta de atitudes conscientes de conteúdos mentais nos quais alguns não possuíam

27 Para uma informação mais detalhada sobre a história do conceito de imagem mental recomendo a leitura do trabalho de Arroyo (1997) da página 21 a 48. Foi a principal fonte de consulta para realizar este pequeno resumo sobre o conceito de imagem mental ao longo do tempo.

28 “La primera preocupación de la cultura clásica por aquello que no representaba materia o cuerpo, fué el estudio del alma. Los griegos llegaron a intuir la existencia del conocimiento del alma (**logos** y **psykhe**) uniéndolo al contenido de la Filosofía y se lo transmitieron a los romanos” (*Idem, Ibidem*, p.21 Negritos do autor).

29 A escola de Wurtzburgo foi fundada por Oswald Külpe (1862-1915).

imagens. Em oposição, os estruturalistas - encabeçados por pesquisadores da talha de Wundt, Müller e Titchener - defendiam que a maior parte das atividades mentais eram apoiadas em imagens, para eles o pensamento consistia simplesmente em sequências de imagens mentais.

A teoria da origem das espécies de Darwin influencia o pensamento dos funcionalistas que introduzem a ideia de que os indivíduos possuem capacidades diferentes para a formação de imagens mentais. São consideradas no estudo da mente variáveis individuais como a idade ou inteligência. Para os psicólogos funcionalistas a consciência devia ser considerada como algo pessoal e mutável a partir de ditas variáveis, além disso é notada a seletividade frente à percepção (JAMES, 1890 *apud* ARROYO, 1997, p.27). Os pesquisadores Fechner (1860), Galton (1883), Betts (1909) e Binet (1896) foram pioneiros “ao sinalar a existência de diferenças individuais na capacidade de formar imagens mentais”(ARROYO, 1997, p.27). Já no século XIX, James (1890/1957) fez a observação de que as sensações, uma vez experimentadas, modificam o sistema nervoso fazendo com que cópias das mesmas possam ser evocadas pela mente, na ausência da estimulação original (RAFAEL, 1998, p. 2).

Depois da primeira guerra mundial a psicologia praticamente abandona o estudo das imagens mentais. Desde a década dos anos 20 até o fim dos anos 40 não existiram estudos sobre imagens mentais feitos pela psicologia científica. Duas linhas de pensamento se disputavam então a “hegemonia sobre a psicologia”: o condutivismo e a psicanálise. Segundo Arroyo (1997, p.28) o estudo das imagens mentais foi relegado a “causa da sua própria definição de fato mental”:

“Tudo o que não se pudesse explicar em termos de estímulos e de respostas era considerado **flatus vocis**, porque as externalizações de fatos mentais só podiam se representar ou bem em palavras ou bem em imagens e, portanto, não eram respostas explícitas obtidas por meio da observação dos fatos internos”<sup>30</sup>.

Com o final da segunda guerra mundial a psicologia fixa sua atenção a problemas advindos de deficiências sensoriais devido aos tratamentos com drogas alucinógenas utilizados em pacientes que provinham da guerra. Desde então até os anos 60 o paradigma condutivista se torna mais flexível e começam a aparecer uma diversidade de linhas de

---

30 “Todo lo que no pudiera explicarse en términos de estímulos y de respuesta se consideraba **flatus vocis**, porque las externalizaciones de hechos mentales sólo podían representarse o bien en palabras o bien en imágenes y, por tanto, no eran respuestas explícitas obtenidas mediante la observación de los hechos internos” (Negritos do autor).

pensamento dentro dele. As imagens mentais começam a ser vistas como fenômenos intermédios entre estímulos e respostas. Para alguns pesquisadores como Hull (1943) ou Tolman (1948) esta variável intermédia entre estímulo e resposta se daria na forma de resposta antecipatória e é introduzida a ideia dos mapas cognitivos operando entre o estímulo e a resposta. Já outros psicólogos como Leuba e Dunlap (1951), Skinner (1953) e Mowrer (1960) consideram as imagens mentais como sensações condicionadas que assumem o papel da representação figurativa dos significados derivados de funções sensoriais.

Na década dos 60 a psicologia cognitiva começa a se posicionar como paradigma dominante no entendimento científico da psicologia, tomando o lugar da abordagem condutivista que exercia hegemonia até então. Destacam neste período personalidades como a de Piaget, Inhelder, Bruner e Berlyne que ajudaram a construir o conceito de imagem mental como representação simbólica da realidade. Allan Paivio<sup>31</sup> e sua equipe de colaboradores da Universidade de Ontário desenvolvem a hipótese do código dual<sup>32</sup> que virá a se tornar o primeiro dos modelos teóricos propostos pela psicologia cognitiva para tentar compreender a representação do conhecimento (ARROYO, 1997, p.33).

Santiago (2001) cita e descreve alguns desses modelos, dos quais destacam, além da hipótese do código dual: a hipótese proposicional, pela qual as imagens são “representadas em forma de proposições” de forma similar às palavras; a hipótese da equivalência funcional, na qual as imagens mentais são apresentadas “de forma equivalente aos preceptos, mesmo se idênticos”; sintetização de hipóteses feita por Kosslyn que diz que as imagens podem envolver informações proposicionais como também não-proposicionais; e o modelo mental proposto por Johnson-Laird, outra tentativa de síntese, fala das imagens como sendo modelos mentais que são “vistos a partir de uma perspectiva específica”<sup>33</sup>.

Tais modelos, assim como o campo de estudo da psicologia cognitiva em relação às imagens mentais foi moldado a partir de experiências obtidas através de imagens do tipo visual. Como comenta Santiago (2001, p.87), “somente em anos mais recentes as imagens auditivas, tão importantes para os músicos, receberam maior atenção”. A autora ainda

31 As pesquisas de Paivio são consideradas hoje em dia como um dos principais alicerces sobre os quais tem se desenvolvido as teorias no campo das imagens mentais, “bem corroborando suas hipóteses e achados, bem como transcendendo-as ou criticando-as” (ARROYO, 1997, p.31).

32 A hipótese do código dual determina a existência de dois sistemas de códigos que a mente usa para a representação do conhecimento. O sistema não-verbal que processa objetos, imagens e eventos não-verbais; e o sistema verbal, que processa informações linguísticas e é “especializado no processamento sequencial”. (SANTIAGO, 2001, p.86).

33 *Idem, Ibidem*, p.85-87

menção a inexistência de um modelo de imagens auditivas que seja aceito pela psicologia cognitiva.

A partir dos anos 70 a temática da imagética mental torna-se um foco de discussão nos debates da psicologia, da psicologia cognitiva e da neuropsicologia, fato que pode ser comprovado pelo crescimento repentino de publicações nesse sentido entre os anos 70 e 80. Ainda assim o centro das atenções continua sendo a modalidade visual, temos como exemplo disso os trabalhos de Farah (1988), Finke (1985), Kosslyn (1978), Pylyshyn (1973), Roland e Skinhøj (1981), Goldenberg (1989), Zimler e Keenan (1983).

No entanto, o estudo sobre imagens mentais em outras modalidades cresceu significativamente a partir da década dos 80, os quais começaram a prestar atenção especialmente aos tipos de imagética auditiva e motora. A exemplo disso temos a publicação em 1992 de um compendio de artigos tratando a temática das imagens auditivas organizado por Daniel Reisberg no livro *Auditory Imagery*<sup>34</sup>. Na perspectiva de Chaves (2011):

“Com o aprofundamento do conhecimento consequente das pesquisas produzidas nessas três ramificações da Imagética Mental (Auditiva, Motora e Visual), novas perspectivas e abordagens começaram, de maneira consistente, a integrar um corpo de estudo hábil a viabilizar a utilização desse conhecimento como ferramenta de compreensão e de facilitação dos processos de reabilitação, aperfeiçoamento e aquisição de habilidades” (p.1)

Thomas (2010), no capítulo referente a *Mental Imagery* da *Stanford Encyclopedia*, lista as variedades de representações mentais, investigadas pelos cientistas cognitivos contemporâneos, que podem ser encontradas na literatura científica recente: auditivas, cinestésicas, olfativas, táteis e visuais. Kosslyn (1992), destaca dentre os modos de utilização das imagens mentais mais estudados pelos psicólogos: a) como auxílio à memória; b) como prática de uma atividade física, substituindo a prática real; e c) como instrumento para o raciocínio. Também pode se observar o uso explícito de representações mentais em técnicas de meditação transcendental, na preparação de esportistas, e em técnicas que procuram desenvolver a consciência corporal através da propriocepção, como Feldenkrais, técnica de Alexander, Ioga, entre outros.

As investigações na área da *performance* e da educação musical foram acrescentando os

---

34 REISBERG, Daniel (Ed). *Auditory Imagery*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1992.

conhecimentos advindos de estudos em imagens mentais e se tornaram elas mesmas em campo de pesquisa para outras áreas que investigam tal temática. A “cristalização” de estudos sobre música sob o enfoque de outras áreas levou à neurociência cognitiva a consolidar a temática da imagética musical (CHAVES, 2011, p.2).

O estudo das imagens mentais no contexto musical teve de tratar com diversos assuntos de forma simultânea pois a atividade tanto de fazer - criando ou interpretando - ou de “usar”<sup>35</sup> música não se restringe apenas ao sentido da audição. No fazer musical entram em questão complicados processos nos quais se misturam ações auditivas, visuais, motoras, sensitivas e emocionais, principalmente em músicos profissionais ou nos que estão se preparando para a profissionalização. Nesse sentido, o estudo da imagética musical não se limita às imagens mentais do tipo auditivo mas presta igual atenção a modalidades como os da imagética motora e visual. Em palavras de Clark e Williamon (2011):

“No entanto, os músicos não só precisam 'ouvir' ou recriar cada um dos elementos específicos da música que tocam mas também é de particular benefício para eles de serem capazes de 'ver' sua partitura, instrumento ou o espaço onde estão se apresentando, e 'sentir' as emoções e sensações envolvidas durante sua performance, como também os movimentos físicos requeridos para cantar ou tocar seu instrumento”<sup>36</sup> (CLARK e WILLIAMON, 2011, p.472).

As imagens mentais visuais foram bastante estudadas sob o enfoque das ciências cognitivas, foi justamente através de pesquisas nesse campo que a psicologia científica formulou “uma das mais potentes [leis psicofísicas] jamais formuladas em toda a história de cem anos de psicologia científica” (RAFAEL, 1998, p.21). Dita lei foi desenvolvida a partir de investigações de Shepard e Metzler (1971) sobre o tempo de reação na tomada de decisões no que se refere à identidade de formas mediante estímulos visuais. O que as pesquisas colocava em evidência era o tempo de julgamento da identidade de formas como uma “função monotônica entre as mesmas” o que, no dizer de Rafael (1998) “fez com que um dos construtos menos tangíveis da psicologia gerasse uma lei psicofísica de precisão impressionante”.

---

35 Utilizo a expressão “usar música” no sentido outorgado por Lehmann (2007) quando trata da atividade musical quando é recebida pelo “usuário de música”.

36 “However, musicians not only need to ‘hear’ or re-create each of these elements particular to the music they play but it can also be of particular benefit for them to be able to ‘see’ their score, instrument or the space in which they are performing, and ‘feel’ the emotions and sensations involved during an actual performance, as well as the physical movements required to sing or play their instrument”.



Alguns estudos procuraram associar a visão a estímulos auditivos. A exemplo temos o estudo de Moore e Staum (1987) que envolve habilidades de crianças ao lidar com sons associados a cores. Os pesquisadores concluíram que as habilidades de associação pareciam ser aperfeiçoadas com a idade, pelo qual essas habilidades podem ter um desenvolvimento ajudado pela estimulação auditiva e a imaginação de cores. Outros estudos apontam à investigação de associações entre símbolos visuais e audição. A pesquisa de Welch (1991) tratou da correspondência entre metáforas de cunho auditivo e visual em pessoas cegas quando comparadas com pessoas de visão normal.

As imagens auditivas despertaram o interesse de pesquisas em aprendizagem sob enfoques diferentes. Alguns teóricos da neurociência cognitiva começaram a apontar para outras formas de abordar o estudo das imagens auditivas, as quais eram vistas até então a partir do foco dos estudos em imagens visuais. Carroll-Phelan e Hampson (1996) elaboraram um modelo que partia da hipótese de as imagens mentais serem consideradas fenômenos diretamente ligados aos processos perceptivos, dessa forma a imaginação auditiva dependeria do que acontece no sistema perceptual auditivo. A formulação da hipótese se deu a partir de dados neurofisiológicos que indicavam essa correspondência e também seguindo pressupostos advindos de estudos em imagens mentais visuais. Na opinião de Rafael (1998, p.28) a correspondência entre a produção de imagens mentais e a percepção permite que o modelo abra “a possibilidade de tanto a percepção quanto a imaginação serem fundamentalmente afetadas pela cognição”.

Um outro direcionamento de investigações em imagens auditivas aponta ao compartilhamento de mecanismos neurológicos entre imaginação e percepção auditiva. Os experimentos denominados como “efeito White Christmas<sup>37</sup>” realizados na década dos 60 e relatados por Sacks (2011) confirmaram o preenchimento de som imaginado em músicas conhecidas que eram ouvidas inicialmente em volume normal que ia sendo reduzido gradativamente até quase zero, “alguns indivíduos 'ouviam' essa música quando o volume era diminuído [...] ou mesmo quando os experimentadores anunciavam que iriam tocar a canção mas não o faziam”<sup>38</sup>. Nesses estudos foram usadas imagens de ressonância magnética, o que possibilitava a visualização do córtex auditivo mediante o qual se constatou que os “preenchimentos” de som realizados pelo processo imagético mental auditivo conseguiam

---

37 Nome utilizado em referência à música principal do filme *Hollyday Inn*. A versão de Bing Crosby executada na época era “conhecida por praticamente todo mundo” (SACKS, 2011, p.45).

38 Idem, Ibidem, p.45

induzir a ativação de áreas relacionadas com a audição. Zatorre e Halpern (1993) também mencionam mecanismos de ativação de áreas cerebrais durante a imaginação e relatam que estas eram maiores que as ativações acontecidas durante a percepção.

Bergan (1967) posiciona às imagens mentais auditivas como “guia” da interpretação instrumental a partir da correlação positiva - encontrada por ele - entre as imagens e a identificação da afinação; dessa forma a produção do som segue o direcionamento das representações auditivas internas. Existem várias nomenclaturas utilizadas na denominação de imagens mentais auditivas, a exemplo: imaginação aural, ouvido interno, ouvido da mente, audição imaginária. A busca de terminologias que permitam explicar de maneira clara o processo de assimilação musical é uma questão em voga nas reflexões da Educação Musical desde inícios do século XX (CASPURRO, 2007).

A ação de ouvir e compreender mentalmente sons que não estão presentes fisicamente foi denominado por Gordon (2000) como “audiação”<sup>39</sup>. A audiação é inserida no âmbito musical onde adquire destaque como habilidade musical. Ela pode acontecer, por exemplo, na evocação mental de uma melodia, na leitura de partituras, na improvisação e na composição sem auxílio de instrumentos<sup>40</sup>. A importância da audiação na música radica na capacidade de pensamento musical, ou seja, em outorgar a possibilidade ao músico da apropriação da linguagem musical que o permitam de se expressar de forma livre e autônoma, sem a necessidade de acudir a fontes secundárias como modelos ou partituras.

Em palavras de Willems (1970, p.97 *apud* CASPURRO, 2007, p.6): “Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os mediócras poderiam ouvir, mas não escutam; os músicos medianos ouvem o que 'tocaram'; apenas os bons músicos ouvem o que 'irão a tocar’”. Apesar de radical, no sentido de determinar o que é bom ou ruim - o qual considero uma discussão bastante polemica que aborda questões muito relativas - a fala de Willems exemplifica perfeitamente o lugar que merece a audição no processo de ensino e aprendizagem de música.

Outro tópico que se mostrou relevante no estudo da imagética musical foi o das imagens mentais motoras. As imagens mentais motoras são entendidas como representações internas de movimentos conscientes ou inconscientes, os quais podem diferenciar-se da situação do observador: por exemplo a imaginação do movimento de uma pessoa ou objeto externa; ou a imaginação do próprio movimento, com suas devidas sensações cinestésicas. A imaginação

---

<sup>39</sup> Adaptação ao português do termo original em inglês *audiation*, conceito criado por E. Gordon em 1980.

<sup>40</sup> *Idem, Ibidem*, p.6

motora é importante na preparação da *performance* musical quanto no desenvolvimento de habilidades psico-motoras direcionadas ao ensino e aprendizagem de instrumentos musicais.

As pesquisas nesse sentido têm abordado assuntos referentes às ações motoras necessárias para a produção do som e seu desenvolvimento cognitivo, processos de memorização mecânica, conscientização do movimento. No campo do ensino e aprendizagem instrumental o tópico mais abordado é o dos aspectos cinestésicos que dizem respeito às sensações proprioceptivas na execução instrumental. Contudo, segundo indica Rafael (1998, p.36), “o aspecto menos abordado em pesquisas [sobre imagens mentais] é ainda o das imagens cinestésicas”.

A pesquisa realizada por Greenwald (1970) evidencia que os movimentos podem ser antecipados mentalmente o que serviria como uma forma de controlar a precisão, a força e desempenhar também um papel importante no momento inicial dos movimentos executados. Para Jeannerod (1995) as imagens motoras funcionam a partir de uma representação do corpo como um gerador de forças dos atos, não assim por efeito de forças do mundo externo.

### ***Imagens mentais na performance e no ensino-aprendizagem de instrumento***

Como visto anteriormente, as implicações da imagética mental no mundo da música a partir de resultados obtidos em estudos sobre imagens mentais são notórias, especialmente no campo das práticas interpretativas e em áreas que tratam sobre processos cognitivo-musicais como a psicologia da música e a cognição musical. A aprendizagem de um instrumento musical demanda tarefas que contemplam diversas habilidades que são alcançadas por meio de processos cognitivos e físico-motores. Nesse sentido podemos imaginar as implicações que a literatura sobre a temática das imagens mentais pode ter nas práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de instrumento, tanto no contexto de sala de aula quanto na prática diária dos estudantes.

O estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos instrumentistas compete à Educação Musical enquanto área que busca a compreensão de procedimentos pedagógicos direcionados à compreensão e realização de atividades musicais; compete também à área das práticas interpretativas por ser a interpretação musical o objetivo da aprendizagem de um instrumento; e compete a outras áreas fora do contexto musical como a psicologia cognitiva e a neurologia, pois estas abordam conhecimentos pertinentes no desenvolvimento mental, físico-motor e cognitivo necessários à *performance* musical. Investigações nessas áreas

podem subsidiar pesquisas no campo do ensino e aprendizagem instrumental.

Swanwick (1994) argumenta que a construção da técnica instrumental não é feita a partir da atomização do comportamento muscular. O desenvolvimento de qualquer habilidade , segundo ele, “requer um plano, um rascunho, um esquema, uma padronização geral da ação” (SWANWICK, 1994, p. 8). A construção destes “planos” pode ser realizada com a ajuda de metáforas a partir de imagens mentais. O exemplo que Swanwick relata sobre a criação desses planos em música se comparado com outras atividades é bastante esclarecedor:

“Quando corro em direção a uma bola de tênis que se move, esperando rebatê-la sobre a rede, não estou apenas alinhavando um punhado de movimentos das pernas, braços, mão, etc. , totalmente independentes. Estou coordenando a mão, olhos e corpo em uma variação de um tema conhecido, um plano que em minha mente se chama "devolver a bola". Quando toco uma peça no piano ou trombone, não estou apenas lançando mão de porções de conhecimento específico, mas estou também executando um plano, lidando com a peça dentro de alguns requisitos, dentro de uma estratégia que se desenrola e que, de certa forma, se modifica à medida que prosseguimos” (1994, p.1).

O conceito ideo-motor introduzido por Greenwald (1970) que trata da antecipação mental do movimento às ações sensoriais quando transferido às práticas interpretativas estimula a reflexão de ações geralmente realizadas de forma automática. A exemplo, a audição interna da sonoridade e afinação antes de colocá-los em prática no instrumento musical. Também se relaciona com aspectos motrizes, antecipando mentalmente movimentos a serem realizados o que ajudaria na “afinação” e precisão de atividades motoras. Mazzeo (1990) trabalhou esse conceito em clarinetistas comprovando que existia a necessidade de ouvir a próxima nota antes de executá-la de forma controlada devido à quantidade de informações que acontecem simultaneamente: timbre, afinação, dinâmica, ações motoras necessárias para realizar o som desejado. James (1890) escreveu que as ações voluntárias precisam envolver um conceito anterior dos efeitos das ações, que existem na memória a partir de experiências prévias, o controle dos movimentos então é influenciado pelo planejamento antecipado da ação.

Ainda tratando o tema da antecipação de movimentos, Bruner *et al* (1966) trabalharam o conceito da representação ativa que funciona na antecipação da percepção ou organização interna dos comportamentos, que influencia o planejamento das imagens da performance motora. A teoria das expectativas - como também é conhecido o conceito da representação

ativa – consiste, como afirma Greenwald (1970), na capacidade de mediação que se tem sobre a seleção das respostas e essas respostas podem ser controladas pela antecipação dos seus efeitos.

A partir do conceito sobre imagens mentais focado em músicos feito por Connolly e Williamon (2004) que nos dizem que:

“A ideia básica é que os sentidos - predominantemente aural, visual e cinestésico para o músico - deverão ser utilizados para criar ou recriar uma experiência que é semelhante a um determinado acontecimento” (p.224).

Podemos pensar na utilização prática das imagens mentais na prática diária de instrumentistas. Existe um processo muito difundido no mundo musical - realizado muitas vezes de forma inconsciente - e que músicos costumam chamar de “prática mental”. Retomemos por um momento o exemplo de Sacks citado com anterioridade neste trabalho<sup>41</sup>, no qual ele nos aproxima à prática mental com a afirmação de que músicos são capazes de “ouvir” a música que é executada na mente sem a presença externa de nenhum som, de “ver” seus dedos tocando o instrumento sem ter ele em mãos e de “sentir” que estão tocando a música mesmo estar realizando nenhum movimento. Pensemos agora no trabalho de compositores<sup>42</sup> que passam horas “ouvindo” e organizando sons que só são produzidos na sua mente para depois plasmá-los no papel em forma de obras musicais. Regentes também costumam lidar com mecanismos semelhantes toda vez que analisam e examinam as partituras orquestrais enquanto mentalizam a complexa sonoridade da orquestra completa.

Diversos trabalhos na área de *performance* tem tratado o assunto da preparação de intérpretes de forma empírica e acrescentado técnicas de estudo resultantes da observação ou auto-observação de músicos destacados. Os trabalhos direcionados à performance pianística de Whiteside (1969) e Gat (1980) mencionam técnicas que utilizam de imagens mentais de forma direta como a prática mental, desenvolvimento da propriocepção, etc.

No caso dos violonistas, encontramos no livro *Técnica, Mecanismo y Aprendizaje*<sup>43</sup> do violonista Eduardo Fernandez exemplos acerca da prática mental no instrumento. Fernandez menciona a existência de um “violão imaginário” cuja execução pode e precisa ser

41 Ver a página 29 deste trabalho, no tópico “Aproximação pela experiência cotidiana e profissional”.

42 Para Lehman (2007) compositores e improvisadores são considerados como os músicos mais criativos.

43 FERNANDEZ, Eduardo. *Técnica, Mecanismo y Aprendizaje: Una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

desenvolvida por meio de técnicas de mentalização e criação de lembranças proprioceptivas a partir de experiências reais com o instrumento. Para o autor a prática mental desse violão imaginário ajudaria a aprimorar a técnica e a compreensão musical, otimizando a aprendizagem do instrumento. Se bem Fernandez desenvolve suas teses somente a partir de suas experiências como intérprete e professor de violão, existem bases científicas na literatura da psicologia cognitiva e da neuropsicologia cognitiva que podem corroborar suas afirmações.

Como salienta Oliver Sacks:

“Desde meados dos anos 1990, estudos realizados por Robert Zatorre e seus colegas usando avançadas técnicas de neuroimagem demonstraram que, de fato, imaginar música pode ativar o córtex auditivo quase com a mesma intensidade da ativação causada por ouvir música. Imaginar música também estimula o córtex motor, e, inversamente imaginar a ação de tocar música estimula o córtex auditivo” (2011, p.44).

É interessante notar no exemplo acima citado a relação que tem os estímulos imagéticos entre si, atuando contextualmente à atividade musical como um todo. Dessa forma, estímulos de imaginação auditiva podem ativar em forma conjunta áreas relacionadas com a motricidade e vice-versa, “como se um mapa *crossmodal* fosse criado com a prática” (CHAVES, 2011, p.1052)<sup>44</sup>. Podemos então pensar numa prática de instrumento efetiva que trabalhe criando vínculos entre os componentes auditivo e motor por meio da utilização de imagens mentais complementadas á prática física do violão.

A partir de resultados de experimentações e testes Alvaro Pascual-Leone (2003) concluiu que a simulação mental de movimentos ativam as mesmas estruturas neurais que são requeridas para a execução de movimentos reais. Ao parecer a prática mental seria suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras o que acentuaria a melhora na execução do instrumento e permitiria a aprendizagem com menos prática física. Contudo, cabe mencionar que as investigações demonstraram que a prática mental isolada não pode substituir a prática física, porém a combinação das duas levaria a um aperfeiçoamento das habilidades mais acentuado que a só realização desta última.

Falando de forma geral, podemos notar que a Educação Musical e o ensino de instrumento tiveram valiosos aportes da literatura de outras áreas pertinentes como a

---

44 Itálicos do autor.

pedagogia. Mas, como aponta Caspurro (2007), é inevitável se questionar por que o desenvolvimento de estudantes de música continua a ter dificuldades precisamente com a audição, com a improvisação e com o pensamento e expressão criativos. Ao que a autora responde:

“Crê-se que esta situação pode ser explicada, em grande medida, pelo facto da maioria das abordagens pedagógico-didáticas não basear os seus *métodos* de aprendizagem – pelo menos de forma suficientemente sistematizada – numa *teoria* psicológica e sequencial dos processos envolvidos no acto de ouvir” (p.4).

Daí a importância de trabalhos que se direcionem na sistematização de conceitos advindos das ciências cognitivas que podem ser aplicados no ensino e aprendizagem de instrumento musical. A investigação de processos de ensino e aprendizagem em instrumento de acordo com princípios da psicologia cognitiva ou da neurologia cognitiva ainda é um campo emergente nos estudos da área de Educação Musical no Brasil. O que fundamenta a dificuldade de encontrar investigações que tratem diretamente com o tema e que ao mesmo tempo evidencia a necessidade de um maior número de pesquisas nesse sentido.

Durante a pesquisa bibliográfica que fez parte deste trabalho foi possível ter contato com algumas investigações científicas que encaminham conhecimentos das ciências cognitivas ao ensino de instrumento. Vale aqui destacar alguns trabalhos como o de Alves (2012) que trata da utilização de representações mentais na *performance* de clarineta. A pesquisa se articulou a partir de dados obtidos em entrevistas com clarinetistas profissionais, atuantes em orquestras, no intuito de analisar as “práticas de preparo e memorização” de obras orquestrais. O autor defende a ideia da mediação de processos cognitivos organizados e sedimentados a partir de representações mentais na construção da interpretação musical. Ditos processos cognitivos, segundo o autor, funcionam como um fator de mediação “entre os aspectos físico-mecânicos e os aspectos musicais e artísticos”<sup>45</sup>. O trabalho destaca a individualidade dos sujeitos no que diz respeito a suas representações da atividade musical. Aos dados obtidos nas entrevistas com os clarinetistas o autor acrescenta um cruzamento com dados bibliográficos sobre as representações mentais aplicadas na *performance* musical.

Na área de instrumento são ainda mais escassos estudos que relacionem conceitos psicológicos e cognitivos ao ensino e aprendizagem, ou à mesma prática de um intérprete já formado. Nesse sentido, estudos como o de Alves que tratam processos de construção da

---

45 *Idem, Ibidem*, p.1340

*performance* em instrumento musical a partir de bases da literatura cognitiva tem relevância.

A tese de doutorado de Santiago (2000) é outro exemplo de utilização dos dados advindos das ciências cognitivas em áreas práticas da música como a *performance*, pois relaciona processos próprios da atividade instrumental com a formação de representações mentais. O trabalho trata sobre a criação de representações mentais no processo de preparação de uma obra musical específica, no caso os *Ponteios para piano* de Camargo Guarnieri e tem como objetivo contribuir para uma futura sistematização de metodologias na elaboração de planos de interpretação pianística.

O uso de imagens mentais no ensino de instrumento é tratado no trabalho “Imagens mentais no ensino do piano: estruturas visuais, auditivas e cinestésicas” de Maurílio José Albino Rafael (1998). O autor realizou uma investigação sobre o que ele mesmo denomina de Estruturas de Ensino Musical com Imagens Mentais (EE-MIM). O referencial teórico da dissertação contém diferentes abordagens do conceito de imagens mentais desde a filosofia clássica, passando pelos debates filosóficos mais atuais e também estudos psicológicos do final do século XIX e início do século XX.

O estudo de Rafael está focado no comportamento do professor de piano no que diz respeito às estruturas de ensino e aprendizagem, pensadas com o objetivo de aprimorar a compreensão musical e desenvolver a imaginação do aluno. São localizadas situações, estruturadas pelo professor, onde se conduz ao aluno à utilização de imagens mentais dos tipos auditivas, cinestésicas ou visuais. Entre as conclusões incluídas pelo autor no trabalho pode ser observada a predominância de imagens auditivas na amostra que foi investigada. Os tipos cinestésico e visual ocupam o segundo e terceiro lugar correspondentemente.

Pesquisas como a de Rafael oferecem subsídios para este trabalho no que concerne à elaboração de definições sobre imagens mentais e as estruturas de ensino, como também se torna referência na constituição de metodologias para a investigação do uso de imagens mentais nos processos de ensino e aprendizagem de instrumento.

Apesar de não tratar diretamente do assunto há na literatura dedicada ao ensino de instrumento, especialmente na área de piano e cordas orquestrais, frequentes menções à utilização de imagens mentais nos processos envolvidos nas diversas etapas da aprendizagem instrumental. Destaca o trabalho de Young (1997) que elabora uma série de jogos didáticos em base ao que ela chama de “jogos internos” e “jogos externos”. O livro contém uma série



de “mini jogos” que se utilizam frequentemente de metáforas para conseguir a compreensão do estudante sobre os processos internos que acontecem enquanto ele desenvolve sua forma de tocar. A utilização de metáforas no ensino de instrumento se mostra de utilidade para incentivar ao aluno a criar sua técnica desde suas próprias limitações e possibilidades.

### CAPÍTULO 3

#### UTILIZAÇÃO DE IMAGENS MENTAIS NA PRÁTICA DIÁRIA DE ESTUDANTES DO BACHARELADO EM VIOLÃO DA UFPB

Seguindo a estrutura apresentada na introdução deste trabalho, este capítulo se dedica à análise e relacionamento dos dados obtidos nas entrevistas e os demais instrumentos utilizados com o material bibliográfico consultado durante a pesquisa. O objetivo inicial na análise dos dados foi o de rastrear e detectar situações que envolvam a utilização de imagens mentais na preparação de instrumentistas na literatura disponível. Os dados obtidos desse procedimento serviram como guia na busca de situações similares nos depoimentos e diários de estudo dos sujeitos pesquisados. Dessa forma foi possível cruzar as informações encontradas na bibliografia de referência com as opiniões, experiências e atitudes na prática diária dos estudantes escolhidos.

A partir dos depoimentos dos sujeitos sobre a abordagem utilizada na preparação de obras novas e suas rotinas de prática do instrumento foi possível observar que a organização do estudo obedecia a uma série de etapas que iam se ampliando à medida que os objetivos se realizavam. Como mencionado na introdução a estrutura da discussão dos resultados obtidos corresponde à sequência de etapas detectadas nas rotinas de estudo dos sujeitos que são passíveis de serem relacionadas com situações onde acontece utilização de imagens mentais encontradas na bibliografia consultada.

#### ***Sobre os sujeitos pesquisados***

Parte do material científico consultado destaca a importância de aspectos individuais - como idade, experiência e formação - na presença, quantidade e natureza de imagens mentais nas pessoas<sup>46</sup>. Inclusive é mencionada a localização de representações mentais em pontos específicos do cérebro que com a soma de experiências e o decorrer do tempo tendem a funcionar de forma unificada (COLWELL, 2006). Por tal motivo considero relevante fazer, inicialmente, uma contextualização através de uma breve descrição biográfica de cada um dos três sujeitos pesquisados, a fim de expor aspectos que podem ser importantes na compreensão da utilização de imagens mentais na sua prática diária. Aspectos tais como: iniciação na música, idade dos sujeitos nos primeiros contatos com a aprendizagem musical, tempo de estudo acumulado, vivências musicais dentro e fora do contexto de ensino formal, formação,

---

46 Ver: Bowes (2009), Clarck *et al* (2011), Haddon (2007).

experiência profissional e outras informações que possam se mostrar relevantes. A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em anonimato e cada qual será referido no decorrer deste trabalho através de números.

### ***Sujeito 1***

O sujeito 1 (S1) nasceu em João Pessoa-PB, na época da entrevista inicial tinha 18 anos e estava matriculado no primeiro semestre do curso de bacharelado em instrumento da UFPB, cursando a disciplina Violão I. Sua iniciação na música aconteceu na infância, com 12 anos de idade, quando começou a aprender violão motivado pelos familiares que também estavam aprendendo de forma autodidata em um instrumento que compartilhavam em casa. Antes disso não teve outra experiência no fazer musical.

À medida que ia adquirindo gosto pelo violão e tomando mais interesse foi tendo contato com material escrito em cifras, comprando “revistinhas” de música popular e aprendendo de ouvido, sempre por conta própria. Não demorou em contatar um professor particular de violão para ter um guia no estudo do instrumento, com ele aprimorou sua prática e aprendeu a ler partitura. Teve aulas particulares das 12 aos 17 anos. Ao ver os avanços o professor incentivou a continuação dos estudos em algum centro especializado, falou de alguns lugares e sugeriu o estudo do violão clássico. Ingressou no bacharelado em violão da UFPB com 18 anos, na época da entrevista ele não realizava outras atividades musicais além do curso mas estava planejando começar a dar aulas particulares.

### ***Sujeito 2***

O sujeito 2 (S2) tinha 29 anos na época da primeira entrevista, nasceu em João Pessoa-PB e estava matriculado no sétimo semestre do curso de bacharelado em instrumento da UFPB e cursando a disciplina de Violão 7. Iniciou suas atividades musicais no violão com 12 anos de idade, primeiro na prática da música popular para posteriormente passar ao violão clássico. A escolha pelo violão se deu devido a motivos financeiros pois o instrumento que ele queria estudar era o piano. Suas primeiras experiências musicais foram na igreja que ele assistia, inicialmente aprendendo de forma autodidata, pegando músicas de ouvido a partir de CDs e revistas. Iniciou estudos formais de música com 19 anos, quando ingressou no conservatório Antenor Navarro da cidade de João Pessoa. Concluiu o curso no conservatório e tentou logo o vestibular do bacharelado em instrumento da UFPB. Fora das aulas na graduação realiza atividades no ensino de música como professor no ensino básico da rede municipal e com

aulas particulares de violão. A sua prática musical como intérprete na atualidade está direcionada somente ao repertório solo de violão clássico.

### **Sujeito 3**

O sujeito 3 (S3) nasceu no interior da Paraíba, no município de Catolé do Rocha, na época da entrevista tinha 37 anos. Matriculado na disciplina de Violão 7 e cursando o sétimo período na época da entrevista. Se iniciou na música com 12 anos de forma autodidata tocando saxofone, instrumento que praticou por muito tempo. Os pais dele tocavam violão o que o incentivava a praticar esse instrumento nas horas vagas desde seus 15 anos. Aprendeu a ler partitura de forma autodidata com o saxofone. Iniciou estudos formais de música em 2006 quando foi convidado a estudar em um instituto de uma ONG que funcionava na cidade dele. Apesar da prática dele com o violão não havia tido contato com música escrita em partitura para esse instrumento. Procurou material escrito para estudar pois já possuía prática de leitura no saxofone. Aproveitou os conhecimentos que tinha sobre a localização das notas na partitura e iniciou um processo de comparação dos sons de cada nota da escala no saxofone com as notas no violão. Quando percebeu que não conseguia avançar mais de forma autodidata procurou um professor de violão e terminou se mudando para a capital com o objetivo de estudar violão no conservatório Antenor Navarro, onde iniciou estudos com 26 anos. Não concluiu o curso no conservatório porque quando se encontrava no oitavo período conseguiu a aprovação no vestibular do bacharelado em violão da UFPB. Fora do curso de bacharelado ele realiza atividades musicais tocando em espaços noturnos da cidade. Os instrumentos que ele costuma utilizar nesses trabalhos são o contrabaixo elétrico e o violão popular. Entre os trabalhos que ele faz estão *big band*, acompanhar cantoras(es) de MPB e trabalhos por conta própria.

### **Organização da prática diária e criação de planos mentais**

Como mencionado na introdução os sujeitos receberam as partituras das músicas “Cangapé” do compositor Francisco Soares de Souza e do “Capricho Nº1” de Luigi Legnani, junto com o material de controle de estudos, no dia 03 de Julho de 2013<sup>47</sup>. Na primeira entrevista, além de coletar dados biográficos deles solicitei que relatassem como costumam abordar as peças novas para ter uma ideia de possíveis “planos mentais” de etapas de preparação e planejamento da prática que eles tivessem desenvolvido nas suas trajetórias.

---

47 Ver partituras e material entregue aos sujeitos em anexos.

A organização do estudo, nos seus diversos componentes, passa pela criação de planos mentais, como menciona Swanwick (1994), pois “o desenvolvimento de qualquer habilidade requer um 'plano', um rascunho, um 'esquema', uma padronização geral da ação”. A presença de planos mentais é fundamental para a construção de objetivos a curto, mediano e longo prazo que otimizem o tempo de estudo utilizado. Sloboda afirma que durante uma interpretação musical o que na verdade está acontecendo é a “tradução” para a ação de uma representação mental ou plano mental da música (1982, p.40).

Nesse sentido as primeiras etapas de organização do estudo incluem utilização de imagens mentais pois são a base da criação de planos mentais do que deverá ser feito futuramente para propiciar melhoras na interpretação musical. Tal planejamento é possível a partir de uma série de autoavaliações, de lembranças de sensações psicológicas e motoras, resultados sonoros, etc. Ou seja, a partir das diversas imagens mentais produzidas a partir da própria experiência musical.

Inicialmente foi possível notar que a organização do tempo de estudo de cada um dos sujeitos era relativamente similar - cabe lembrar que os sujeitos além de ter diferenças etárias significativas também estavam cursando períodos diferentes - apesar de obedecer a processos programados em base às necessidades e possibilidades individuais. Os três sujeitos relataram dividir o tempo de estudo em dois blocos: estudo de peças e exercícios de técnica.

“Sempre pela manhã faço os exercícios [técnica] às 7 e a noite é para estudar as peças. Às vezes estudo só à noite, nesse horário começo com técnica” (S3).

“Geralmente estudo de duas a três horas por dia, que é o tempo que eu tenho né [...] só estudo de manhã [...] Técnica uma hora, repertório novo que estou pegando e manter o repertório estudado” (S2).

“Dedico quatro horas por dia para estudar o instrumento. Divido o estudo em um tempo para a técnica e a maior parte do tempo para as peças” (S1).

Quando consultado sobre a existência de um planejamento prévio das atividades a serem realizadas no tempo separado para estudar violão, o sujeito 1 disse ter uma certa automatização que permite que o planejamento seja construído a partir do contexto daquele

momento, da soma de experiências anteriores e dos elementos que vão se apresentando durante a prática física, como podemos ver no testemunho:

“Não, na verdade, na hora de estudar, eu sei mais ou menos o que fazer. Assim, começo aquecendo, alongando, começo a ler as partituras. Aplico o necessário ao repertório que vou aprender e pronto. Não planejo, eu sei o que vou fazer, vou vendo o que não é tão fácil e vou juntando” (S1).

Porém quando se tratando de planejamento de atividades a longo prazo o sujeito 1 relatou pensar em etapas a serem vencidas gradualmente: leitura e análise; prática e resolução de problemas; memorização.

O sujeito 2 indicou que o guia do seu planejamento de estudos é a delimitação de objetivos. Ele estabelece objetivos a partir de uma autoavaliação realizada com o instrumento: tocando, observando e determinando elementos que poderiam melhorar. Menciona também que só realiza um planejamento para a preparação e manutenção das peças e não assim para o estudo de técnica, apesar de separar essas duas práticas na rotina. Para os objetivos a longo prazo ele diz pensar no tempo disponível e não tanto assim em objetivos de formação de repertório de maneira gradual ou um planejamento de repertórios específicos.

Já o sujeito 3 indicou ter um planejamento detalhado a curto e longo prazo que inclui tarefas e objetivos. No seu estudo diário ele costuma dividir os exercícios de técnica em mão esquerda e mão direita, há ainda dentro dessa segmentação a repartição de tarefas a serem realizadas de forma gradual. A preparação de peças segue um esquema bastante sistemático no qual subdivide o trabalho por repertórios: “costumo estudar as peças do semestre e resgatar o repertório antigo” (S3).

A longo prazo utiliza um esquema similar só que aplicado a objetivos maiores que ele denomina de “estudo por aumentação”, que consiste em identificar as possibilidades técnicas e ir aumentando gradualmente a dificuldade. Um exemplo muito usado por ele foi o do desenvolvimento da velocidade nas peças.

A abordagem de uma obra nova ao se tratar de um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas também requer a construção de planos mentais de ações futuras. Assim como os estudos citados no anterior capítulo indicam a influência da idade, formação, experiência na criação de imagens mentais, a elaboração de um esquema mental de preparação de obras

novas tem relação a ver com a quantidade e variedade de obras trabalhadas por cada sujeito e a experiência no meio musical. O sujeito 3 demonstra ter um planejamento prévio mais cuidadoso, complexo, detalhado e com um leque maior no repertório de estratégias para a resolução de problemas, possivelmente por ter tido mais tempo de estudo acumulado do instrumento e por ter realizado na sua formação uma prática diversificada no que diz respeito a instrumentos aprendidos e diferentes formações musicais nas que participou.

O sujeito 2 mencionou que sua abordagem de obras novas está baseada na tentativa de compreender o que está escrito na partitura para depois fazer um planejamento geral do que é preciso fazer. A compreensão a que ele faz referência se sustenta na realização de uma análise formal da obra estudada: compreensão da estrutura, divisão de seções e frases e reconhecimento de elementos harmônicos. No entanto, o objetivo dessa análise prévia se limita a reconhecer dificuldades técnicas no código escrito na partitura. É possível pensar que a compreensão à que o sujeito 2 se refere é mais de aspectos técnico-motores do que sonoro-musicais:

“Primeiramente eu escudrinho. Eu olho a peça, a parte harmônica ou também o ritmo. Aí eu vejo se tem alguma coisa difícil pra mim então grifo, depois, na segunda olhada, é que vou com o instrumento e tal já vendo a parte de digitação e o que for difícil eu já vou grifando que já sei que aquele trecho vai ter algo mais de atenção” (S2)

O plano do sujeito 1 para abordar obras novas no violão erudito segue uma dinâmica que se conserva dentro dos limites do que é sugerido nas disciplinas teóricas que ele cursa na universidade. Dessa forma ele desenvolve um esquema de ações que depende dos tópicos já abordados durante o curso como análise formal e análise harmônico.

“No clássico mesmo assim, com uma obra nova o que faço é ler partitura, eu leio, busco a digitação vou ver a técnica pra soar melhor. Não faço muito além disso, meu estudo no clássico é assim por causa da universidade” (S1).

No entanto ele relata que diferencia o trabalho realizado nos dois mundos onde ele se desenvolve: popular e erudito. É possível perceber a partir da fala do sujeito 1 que a abordagem de músicas novas quando se tratando de obras populares é realizada com mais

dinamismo, incluindo atividades que estimulam mais a criatividade;

“Eu olho assim e tento harmonizar a peça, eu coloco as cifras... Já é meio caminho andado para tocar ela. Especialmente na música popular que a pessoa pode fazer uns arranjos. Depois desse primeiro momento eu pratico ela incluindo improvisação também, porque me ajuda a entender melhor a composição” (S1).

Segundo Swanwick, essa forma de trabalho facilita a construção do plano mental pois nela existe variedade e se experimenta com diversas formas de tocar (1994, p.2).

Nenhum dos sujeitos mencionou fazer anotações ou algum outro tipo de registro de controle da prática quanto dos objetivos ou atividades futuras. O planejamento acontece no pensamento deles, na maioria das vezes instantes antes de iniciar as rotinas ou novas etapas. Na visão de Ericsson a aquisição de níveis elevados de performance depende de uma construção prévia de mecanismos entre os quais se inclui a monitoração da performance e a realização de objetivos autogerados (1997, p.38).

De todas as atividades que os sujeitos mencionaram que planejam, seja para objetivos de curto, mediano ou longo prazo, quase a totalidade são relacionadas a aspectos de desenvolvimento mecânico ou de análise dos códigos escritos na partitura. Não houve nesta etapa nenhuma menção a atividades que incluam propositalmente a utilização de componentes como escuta interna, evocações mentais de situações, ou prática mental.

### ***Imagens mentais nos processos de análise, leitura e digitação das obras***

Com as partituras já entregues os sujeitos iniciaram a preparação das obras e solicitei que anotassem nos diários de estudo informações relacionadas à sua rotina de estudo diário de violão e dados especificamente direcionados ao trabalho de preparação das obras selecionadas. Enquanto fazia o acompanhamento foi possível perceber a existência de um momento de organização mental das informações contidas na partitura. Esse momento era conformado por diversas atividades que não aconteciam em forma linear, porém se intercalavam e retornavam até ter um quadro completo da obra para começar a realizar a prática<sup>48</sup>.

O primeiro olhar à partitura aconteceu sem o instrumento nos três casos com uma

48 A prática aqui é referida à etapa que acontece depois dos processos de análise, leitura e digitação. Quando o estudante começa utilizar estratégias de estudo com o objetivo de solucionar problemas que a peça apresenta.



abordagem bastante similar. Os sujeitos fizeram uma leitura sem violão com diversos objetivos, dentre eles os mais citados: análise da estrutura das peças e procura de dificuldades técnicas reconhecíveis no código escrito. Como podemos verificar nos testemunhos:

“Essa semana eu peguei o Cangapé, eu peguei a primeira parte. Vi se tinha dificuldades, harmonizei até um ponto e fiquei martelando os fraseados, algumas partes que tem 'baixaria'<sup>49</sup>. Fui separando as partes A e B, a estrutura. Também vi a digitação, especialmente da mão direita” (S1).

“Com a partitura na mão, sem instrumento eu tentei resolver mentalmente algumas situações problemáticas. Quando vou no violão depois já sei onde vai ter dificuldades. Tentei demarcar as terminações da peça: ritornellos, quando vou no início. Gosto muito de fazer com aquele marca texto, com cores. Aí eu grifo onde é a parte A, B e tal, a estrutura da peça. Fica mais fácil pra mim, visualizar. Resolver isso mentalmente é mais fácil” (S2).

“Fiz a primeira leitura sem o violão, eu vou identificando as frases e grifando. Quando eu vou ler a peça [com violão] eu já sei meu ponto de partida, aonde quero chegar e os lugares mais conflitivos” (S3).

Além da estruturação da obra, da criação de planos mentais a partir da análise da partitura, os sujeitos relataram situações nas quais eles conseguiam prever dificuldades imaginando a parte mecânica da performance durante a leitura de partitura.

P: Você consegue prever momentos que no violão vão ser complicados?

S3: Consigo

P: Como funciona? Você visualiza esses momentos, imagina eles?

S3: Não, estou lendo a frase, quando eu vejo algo complicado como por exemplo aberturas.

Foi interessante notar durante a gravação nos momentos em que eu pedia para explicar

---

49 Na gíria da música popular brasileira instrumental, especialmente no Choro, se utiliza o termo “baixaria” para se referir a momentos musicais onde as notas graves do violão tem mais destaque.

como era possível saber com antecipação a existência de dificuldades mecânicas só olhando para o código musical, sem ter o violão na mão, os sujeitos faziam gestos como segurando um violão, um violão imaginário. Foi a partir dessa observação que perguntei a eles se nesse momento de análise eles conseguiam visualizar imaginariamente os elementos presentes na prática real, como o instrumento, as mãos, a própria partitura, etc. Uma das respostas foi a seguinte:

S3: Consigo lembrar do violão visualmente, em certas partes né. Porque existe aquela coisa: tem várias possibilidades para a mesma nota no violão, né. Mas tem trechos que dá mais confiança. Então visualizo, quando é uma imagem afirmativa que eu sei, tenho certeza, que é aquilo então é mais fácil imaginar que vai soar bem.

Analisando essa fala e a partir do conhecimento do instrumento podemos perceber que há lugares específicos no violão que são menos acessados que outros. O ensino de violão tradicionalmente tem sido organizado de forma fragmentada, dividindo inclusive o braço do violão em posições. Dessa forma as primeiras lições acontecem sempre nas quatro primeiras casas do instrumento: a primeira posição. Quando uma pessoa aprende a ler no violão, geralmente os exercícios ou peças que estão sendo trabalhados não passam da quinta casa. As notas que ficam dentro desse espaço estão representadas na partitura praticamente dentro dos limites do pentagrama, quase sem utilizar linhas adicionais para as notas mais agudas.

Essa forma de aprendizagem leva ao estudante a se familiarizar mais com a primeira posição do que com as outras pois os exercícios básicos e mais repetitivos se dedicaram exclusivamente a ela. Dessa forma podemos pensar que a formação de imagens mentais no que se refere a questões de reconhecimento espacial no violão estão diretamente associadas à forma de ensino e ao tempo que estudante utilizou conhecendo cada posição do instrumento.

Finalizando a primeira etapa dos sujeitos depois de terem recebido as partituras e uma vez que eles conseguiram obter algumas informações que consideravam pertinentes para dar continuidade ao trabalho de preparação das obras, os sujeitos iniciaram uma seguinte etapa: a leitura com instrumento.

Em se tratando dos processos de leitura musical na prática dos estudantes foi possível perceber três formas de utilização nas rotinas de estudo: leitura silenciosa, leitura à primeira vista e leitura durante a prática. Ainda no caso dos três sujeitos pesquisados houve um processo de leitura de partitura durante a gravação do vídeo que constituiu o momento da

performance que será mencionado posteriormente. Passarei a dissertar sobre os processos imagéticos envolvidos a fim de explicar melhor como funciona a relação entre leitura musical e as imagens mentais, associando a informação às situações relatadas pelos sujeitos.

Segundo Galera e Tejada (2012, p.57) a leitura musical é um tipo de percepção que implica a existência prévia de esquemas e estruturas mentais da música para que possa acontecer. Na leitura musical coexistem diferentes tipos de representações mentais que possivelmente dependam do conhecimento prévio de estruturas musicais ou de sistemas que direcionam o uso de sons e que governam de certa forma a percepção auditiva (SCHÖN; BESSON, 2005). A primeira situação de leitura dos sujeitos foi mencionada anteriormente e aconteceu na etapa que antecipa a utilização do violão: leitura silenciosa. Neste tipo de leitura vai tomando forma mentalmente a estrutura da obra e os significados dos símbolos escritos.

Se bem pouco incentivada no ambiente violonístico uma leitura silenciosa pode - além de ser um mecanismo de busca de dificuldades e reconhecimento da estrutura - incluir a audição interna dos sons representados por meio de símbolos no papel, o que foi mencionado no capítulo 2 e é chamado de “notational audiation”<sup>50</sup>. Na experiência dos sujeitos com a leitura silenciosa da partitura no estudo das duas obras podemos perceber a presença de alguns elementos de audição interna como o ritmo, no entanto eles mencionam que nessa etapa não procuraram ter uma escuta interna da peça e sim a compreensão de fatores técnico-mecânicos e estruturais. Quando consultado sobre uma possível audição interna o sujeito 3 relatou:

P: Nessa leitura prévia você teve uma audição interna da música?

S3: Mais ou menos.

P: Imagina a peça? Você consegue imaginar como ela vai soar?

S3: Não, é mais a questão rítmica, a pulsação rítmica.

O sujeito 2 disse ter realizado um trabalho de leitura mental nas primeiras etapas da preparação das duas obras, porém com o objetivo de compreender a disposição rítmica das notas:

P: Você ao realizar uma leitura silenciosa conseguiu ter uma audição interna das músicas?

---

50 Não foi encontrada tradução ao português para este termo na bibliografia consultada.

S2: Sim. Só que mentalmente não procuro afinação... agora as notas [o nome] sim.

P: Como é que funciona isso?

S2: Ah, a parte rítmica. Como é uma peça que eu não conhecia, geralmente vai assim... uma célula rítmica que eu não conheço, que eu nunca toquei, tento imaginar como seria e tal. Mas não procuro ouvir ela soando com a melodia ou a harmonia.

Já o sujeito 1 relatou que na sua primeira leitura somente procurou fazer uma análise prévia de estrutura e dificuldades que as obras apresentavam.

A segunda situação de leitura musical por parte dos sujeitos aconteceu na sequência do reconhecimento dos elementos estruturais e simbólicos na partitura, porém com o instrumento na mão: o que é chamado de leitura musical à primeira vista. Existe um debate sobre o que pode ou não ser considerado como leitura à primeira vista em música. Por um lado há quem defenda que situações como as relatadas anteriormente nas que o músico lê a partitura de forma silenciosa sem o instrumento em mãos já seria uma leitura à primeira vista, por outro tem quem argumente que pode se permitir uma definição a partir de uma execução de uma obra com uma preparação prévia. Para facilitar a análise neste trabalho concordarei com a definição utilizada por Arôxa sobre a leitura musical à primeira vista como “habilidade que possibilita chegar ao resultado mais próximo de uma performance ensaiada com o mínimo de preparo” (2013, p.33). Dessa forma podemos pensar na primeira leitura com o instrumento como o momento de leitura à primeira vista dos sujeitos.

Nesta etapa eles procuraram tocar a música a um tempo moderado objetivando marcar momentos de dificuldade técnica que eles deveriam trabalhar posteriormente, como pode se apreciar nos relatos:

P: Como foi teu processo de leitura à primeira vista nessa música?

S1: Bem, li a partitura, martelei a primeira parte até passar para a segunda. Depois vi alguns elementos da música que poderia resolver.

S2: Eu fui lendo bem devagar, dizendo as notas ao mesmo tempo que tocava, falando mesmo no ritmo da música. Agora, bem lento. Mas o ritmo dessa peça não mostrou nada desafiador. Já o Capricho não, o Capricho tem mais. Durante a leitura tinha momentos que me obrigavam a parar e tal, mas isso eu ia

grafando para solucionar depois.

S3: Quando se faz aumentação, que o ritmo fica mais comportado, mais lento você não vai encontrar dificuldades na leitura porque você está ajustando e tentando automatizar o movimento da mão. Qualquer trecho que for muito rápido com a aumentação ele vai ficar comportado e você não vai ter tanto trabalho porque vai estar pensando no movimento e atacar a nota no tempo certo, né. [...] Eu já reconheço coisas que vão dar dificuldade depois, como aberturas e essas coisas.

A interação entre imagens mentais e a leitura musical à primeira vista se encontra no estágio do “processamento da notação” (THOMPSON; LEHMANN, 2004, p.146). Nesse estágio é que são acessadas as inúmeras formas de representações que foram adquiridas ao longo da formação e dependem de diversos fatores como a trajetória do indivíduo, idade, formação, etc. Dentre essas representações consultadas nesse breve momento de processamento existem as imagens motoras (sensação de movimento, mudanças de posição, posicionamento das mãos, escolha do dedilhado, etc); auditivas (referências de percepção relacionadas a sistemas musicais, escolha de timbres e sonoridades, etc); visuais (memória imediata da leitura dos símbolos escritos na partitura, reconhecimento de padrões no código musical, etc); e cinestésicas (sensações de movimento, sensação de peso das mãos, força aplicada ao tocar, etc).

Uma das preocupações relatadas pelos sujeitos no momento da leitura em tempo real era de existir uma certa influência ao ouvir gravações das peças que estavam estudando tocadas por outras pessoas.

Desde a perspectiva do sujeito 1, por exemplo, existia o “perigo” de absorver as informações musicais de ouvido e terminar desestimando o que estava escrito na partitura:

P: Nesse primeiro contato você não teve curiosidade de saber antecipadamente como a peça soa?

S1: Não, não quis escutar ela porque às vezes a pessoa pega de ouvido e não liga mais para a partitura. Quando estava aprendendo eu fazia isso porque tinha dificuldade de ler na partitura

Ao que ele acrescenta uma segunda preocupação: trabalhar a partir da interpretação da referência:

P: Você acha que atrapalharia procurar ouvir antes de ler a música?

S1: Sim, se for depender mais assim do que está lá no papel a pessoa não vai ler 100% o papel, vai trabalhando com referências

Essa preocupação é compartilhada pelo sujeito 2, no entanto ele também menciona que ter escutado gravações ajudou na compreensão da musicalidade que uma das peças exigia:

P: Você chegou a escutar as músicas antes de estudá-las?

S2: O Cangapé procurei e não achei. E o professor já tinha falado pra mim que ninguém gravou. Já o Capricho eu escutei [...] mas não no violão e sim no alaúde. Ele toca muito diferente ao que está escrito lá. O cara faz rubatto onde não tem [na partitura], rallentando onde não tem e tal, aí eu até compreendi a interpretação dele vi como algo pessoal dele né. E há partes na peça que se você não der aquele rubatto, aquele rallentando e tal vai ficar aquela coisa. Aí eu até entendi, agora é coisa que não tem na partitura.

Essa preocupação por absorver a interpretação de outra pessoa logo nos momentos iniciais de leitura pode estar relacionada à existência de um componente da leitura à primeira vista que funciona a partir da criação de imagens mentais. São unidades significativas que permitem que a vista possa se antecipar ao resultado sonoro denominadas “chunks” (MCARTHUR, 2002, p.139). Essas unidades podem conter estruturas pequenas como grupos de notas até estruturas de maior envergadura como frases inteiras (SNYDER, 2012, p.108). A formação de chunks depende da experiência musical do instrumentista e sua capacidade de reconhecer elementos que ficaram gravados na memória. Dessa forma os chunks representariam, a partir das imagens mentais criadas, o vocabulário de unidades musicais na leitura à primeira vista.

As preocupações que seguiram a leitura à primeira vista giraram em torno das possíveis digitações. O violão é um instrumento onde o planejamento da digitação é uma atividade indispensável para um bom resultado, isso devido a suas variadas possibilidades de fazer soar

a mesma nota em diferentes cordas. Na visão de Wolff (2001):

“A escolha da digitação é um dos elementos mais importantes no aprendizado de uma obra, principalmente em um instrumento como o violão, no qual uma mesma nota pode ser tocada em diversas regiões do instrumento. Para fazer uma boa digitação, é necessário um profundo conhecimento do violão através de estudo” (p.15).

Precisamente essa necessidade de um conhecimento prévio faz menção a um plano referencial mental do instrumento. Para que a tarefa de digitação não se torne trabalhosa o violonista tem que desenvolver anteriormente uma familiaridade com as diferentes regiões do instrumento. Uma falta de conhecimento, ou um conhecimento limitado da posição das notas na extensão do braço do violão limitaria as fórmulas de digitação. A complexidade das digitações possíveis pode depender de fatores como: dificuldade técnica da obra; características individuais (anatomia das mãos, nível técnico, sonoridade do instrumento); estilo da obra; e elementos de interpretação como fraseado, articulação, timbre, etc (WOLFF, 2001, p.15).

Algumas estratégias para a digitação das obras relatadas pelos sujeitos mencionam preocupações como: que facilidade técnica, que permita o desenvolvimento de polifonias, que permita destacar vozes melódicas dentro da harmonia, que permita variedade de timbres. Dentre essas preocupações a que mais atenção levava era a questão da facilidade técnica, como podemos ler nos relatos a seguir:

S1: Durante a leitura eu já ia pensando nas possibilidades de digitação. Tem coisas que não consigo mas se mudar a digitação já vai. Ter a peça digitada já facilita muito o andamento do estudo. Agora também tem coisas que você digita e funcionam devagar mas quando você puxa uma velocidade não funciona mais. Aí você para e revisa, muda a digitação e tal.

O sujeito 2 mencionou que além das preocupações com a facilidade técnica ele mudou a digitação em alguns momentos procurando outras sonoridades:

S2: No Cangapé quis mudar algumas coisas de digitação porque a digitação proposta pelo revisor não funcionou na minha mão. Eu fui na questão rítmica não teve problemas, a questão harmônica não deu problema. Comecei a estudar

ela bem lento porque ao se tratar de um choro tem a questão da velocidade então comecei bem lento ela e ainda tá lento que ainda estou só me acostumando com a digitação. De vez em quando eu tenho que mudar uma digitação na peça para soar melhor e tal né.

Contudo, o processo de digitação das obras realizado pelos sujeitos foi direcionado quase que exclusivamente por fatores técnicos. Preocupações em relação a sonoridade ou possibilidades interpretativas diversas que uma digitação possa oferecer foram mencionadas de passagem, sem fazer parte do planejamento da preparação das obras.

### ***Estratégias de estudo e imagens mentais***

Durante a observação da prática diária dos sujeitos foi possível notar a existência de uma etapa posterior à leitura, análise e digitação onde eram utilizadas estratégias de estudo destinadas a aprimorar o que a compreensão do código escrito tinha gerado. Nas primeiras semanas dessa etapa os estudantes deixaram claro que o que eles iriam procurar inicialmente seria a mecanização da obra. Ou seja, ter todos os movimentos e mudanças de posições sob controle e de fácil acesso à memória para dessa forma conseguir tocar as músicas com fluidez.

Para Lage *et al* (2002), um “comportamento habilidoso” precisa de anos de treinamento onde são constituídas adaptações fisiológicas e psicológicas (p.17). A memória e os planos motores se apresentam como mediadores na contínua aquisição de habilidades necessárias à aprendizagem instrumental. Os sujeitos procuraram essas adaptações em estratégias de estudo aprendidas ao longo da sua formação. Na definição de Jorgensen (2005, p.85) as estratégias de estudo se referem a “pensamentos e comportamentos” que acontecem durante a prática que se direcionam a influenciar os estados afetivo e emocional e a forma de organização, integração e ensaio de novas habilidades e conhecimentos. Dentre as estratégias de estudo utilizadas foram mencionadas: estudo com repetições, utilização de exercícios de técnica pura<sup>51</sup>, mudanças no andamento, etc.

O estudo por repetições ocupa um sítio preferencial na prática dos sujeitos pesquisados. O sujeito 3, quem tem mais tempo acumulado na prática do instrumento, relatou o uso de uma estratégia em particular que se repetiu e adaptou às diferentes situações em quase todas as etapas de preparação das obras: a mudança progressiva do andamento.

---

<sup>51</sup> No contexto violonístico o termo “técnica pura” é usado para designar um tipo de trabalho essencialmente direcionado à mecânica, sem objetivos musicais envolvidos.



S3: Eu diminuo o ritmo, por aumento... aquela coisa. Isso facilita você ter o autocontrole, o equilíbrio de tocar determinadas frases lento e pensando os movimentos. Depois que eu faço duas vezes aí vai fluindo, até a frase fluir normalmente até chegar ao andamento que eu desejo.

As crenças dos sujeitos na efetividade da prática por repetições foi observável a cada encontro quando eles relatavam o que haviam feito durante a semana com as músicas e inclusive no restante de atividades que eles realizavam no violão nas rotinas de estudo. Na hora de estudar técnica pura os testemunhos são similares:

S1: Quando eu vou fazer só técnica, vou escolher o que quero melhorar e tal. Aí fico martelando, martelando, até conseguir.

S2: Eu isolo partes difíceis das músicas e viram exercícios, mas só penso no movimento mesmo. Então fico repetindo, bem devagar, até a mão ficar legal.

S3: Assim, como meu estudo sempre é por aumento né. Eu faço a mesma coisa quando vou treinar técnica. Primeiro repito duas vezes bem devagar, quando começa a sair vou repetindo e aumentando [a velocidade].

Nos primeiros encontros as estratégias de estudo utilizadas pelos sujeitos, relatadas e anotadas nos diários de estudo, demonstraram ter sempre como objetivo aprimorar o controle motor. No modelo clássico sobre aprendizagem motora elaborado por Fitts e Posner (1967 *apud* Lage *et al*, 2002) são apontados três estágios de desenvolvimento: 1) Estágio cognitivo: Acontecem muitos erros, há falta de consciência nas atividades motoras realizadas, e a concentração se direciona a problemas de natureza cognitiva (posição das mãos no instrumento, marcação de tempos, etc); 2) Estágio associativo: Acontece a modificação de aspectos cognitivos e o intérprete começa a associar os elementos utilizados. 3) Estágio autônomo: Demanda prática e experiência pelo qual pode levar muitos anos conseguir chegar a este estágio, nele a habilidade motora se automatiza o que permite ao músico prestar mais atenção a aspectos criativos.

Algo que os sujeitos relacionaram muito à prática com repetições foi que a automatização conseguida já devia trazer consigo a memorização das obras.

P: Você já falou mas eu queria reforçar, sobre teu trabalho de memorização?

S3: Eu memorizo na medida, enquanto vou estudando... quanto mais eu toco ela, vai ficando automático. Não é uma memorização forçada, vai ficando consciente mas é espontâneo.

P: Você fala que vai ficando consciente, como é essa consciência? Consciência de que?

S3: Dos movimentos da mão, de tanto fazer lento é como se a mão já fica [...] assim quando eu começo a peça eu já tenho [...] eu posso fazer as peças lentas e sem errar.

P: Então essa consciência é na verdade uma espécie de memória muscular?

S3: É, a mão vai sozinha.

Para o sujeito 2 a relação número de repetições-memória é muito clara:

P: Que necessidades surgiram nesta semana?

S2: Mais segurança nas digitações, na parte mecânica

P: Isso tem algo a ver com a memorização?

S2: Não, a memorização tem a ver com o tempo. De tanto repetir. Agora estou mais preocupado em amadurecer a peça, eu não estou me preocupando nem tanto em decorar a peça. Como eu falei, eu acho que de tanto repetir vai acabar fixando.

O sujeito 1 também relatou que não tem como prioridade memorizar a música, ela acontece de tanto insistir repetindo.

P: Você chegou a fazer algum trabalho específico para a memorização da música?

S1: Não, na verdade a memorização nunca foi... eu toco e ela fica memorizada

P: Você não tem como objetivo na sua preparação tocar ela memorizada?

S1: Treino até ficar automático, bonita e redondinha.

P: Em base a que, repetição?

S1: Sim.

A memorização a que os sujeitos fizeram referência tem a ver com os processos dos estágios de desenvolvimento motor citados anteriormente. Eles procuram uma automatização mecânica que permita que os movimentos aconteçam sem exigência na concentração e poder usar ela nos aspectos interpretativos.

Justamente nesse sentido os sujeitos relataram que esses aspectos interpretativos só seriam acrescentados depois de ter a parte motora mecanizada:

P: Na última entrevista a peça já estava pronta não é? O que foi que você fez durante esses dias até hoje, só manter a música ou acrescentou algo?

S3: Eu estava trabalhando a parte da interpretação, estava pronta a parte técnica né. Aí eu fui trabalhar a parte de interpretação, tentando entender a música.

O sujeito 2 disse ter concluído as etapas de mecanização e relaciona s elementos interpretativos a referências externas e o conhecimento de estruturas e estilos familiares:

S2: Pronto, na terceira semana já procurei a interpretação das peças.

P: Explica mais, interpretação...

S2: Interpretação, assim, já do que eu ia colocar. O Capricho eu já tinha ouvido ele, um cara lá, aí eu já, é aquela coisa eu preferia não ter escutado porque indiretamente influenciou na minha interpretação. O Capricho já está saindo legal já eu acho. Agora o Cangapé não, o Cangapé estou tocando tendo bastante cuidado

P: Ainda está mexendo na digitação?

S2: Não, já está resolvida a digitação já. Mas ainda estou tocando com cuidado a interpretação ainda está bem suave, não tô tentando... Como se trata de um choro eu pretendo, meu objetivo ao tocar ela é dar aquele "choro sapeca" nele né e na segunda parte é mais uma coisa mais suave, uma canção. Para dar aquele contraste, a parte A e a parte B. Não sei se era a intenção que o compositor tinha, mas como eu ouvi.

Uma das estratégias de estudo envolvidas, muito pouco usada pelos sujeitos porém que se relaciona diretamente com a utilização de imagens mentais na prática, é a prática mental. Retomando o conceito apresentado no capítulo 2 o processo da prática mental pode ser entendido segundo suas bases neurológicas que dizem que as relações neurais envolvidas numa prática mental não diferem da prática real. Algumas situações relatadas pelos sujeitos apontam à utilização dessa estratégia de estudo, se bem de forma inconsciente, não sistemático e sem planejamento.

O sujeito 1 mencionou utilizar uma prática com imagens mentais visuais de localização no braço do violão para evitar lacunas de memória enquanto toca:

S1: Eu lembro das posições e fico mentalizando no que vem, para memorizar a peça também. Saber onde tem que ir cada dedo.

P: Essa mentalização, na hora de colocar em prática você acha que tem correspondência?

S1: Claro, claro. Porque mesmo que pegando tipo [...] o cara não vai chegar [...] não vai ser o mesmo resultado de uma pessoa que se prepara, o cara vai estar focado "fazer isto nessa parte, isto na outra". Se eu não fizer isso eu posso chegar na parte com dificuldade e deixar as coisas sem cuidado, sem limpar as notas, sem destacar a linha melódica aí fica embolado.

P: A solução que você imagina na hora de colocar em prática é igual, a sensação é igual?

S1: Não, a sensação não, eu penso antes do que eu vou fazer. Eu penso nas posições antecipadamente.

P: Como você pensa nas posições?

S1: Eu visualizo um violão assim como se estivesse tocando.

P: Como se fosse uma fotografia mental?

S1: Isso

O sujeito 3 mencionou se utilizar de imagens de sensação do pulso na prática pois não costuma utilizar um auxílio externo para a marcação do tempo:

P: Quando você estuda lento, usa algum auxílio? Um metrônomo por exemplo?

S3: Não, sem metrônomo

P: E como é que faz para saber que o andamento é constante e na velocidade que você quer?

S3: O pulso interno mesmo, não é metrônomo mas...

P: Fala um pouco desse "pulso interno"

S3: Eu acho que é porque, como já toquei muito com instrumento eletrônico. Estar tocando o instrumento com um teclado que tem o ritmo, isso já fica na mente. Pode variar mas é muito pouco

Mas é numa experiência relatada pelo sujeito 2 onde podemos apreciar a utilização da prática mental com uma vasta diversidade de imagens mentais envolvidas. A história inicia a partir de um acontecimento trágico, um acidente de motocicleta que deixou o sujeito 2 totalmente imobilizado. A gravidade das lesões não permitiam que ele sequer pudesse se deslocar de um lugar a outro o que o obrigou a passar três meses sem realizar nenhuma atividade. Naquela época, ele conta, se encontrava preparando um repertório de mais exigência em comparação ao que já tocava anteriormente e não queria perder o tempo e esforço dedicados a preparar esse repertório. Mas como não podia alisar movimentos e com um dos braços engessados a prática real com o violão se tornava impossível.

A solução que o sujeito 2 ideou foi então a de praticar violão na imaginação. Com muito tempo à disposição ele criou um espaço mental de ensaio onde desenvolvia suas práticas diárias, com horários e objetivos pré estabelecidos. A rotina de prática mental não era diferente da que ele costumava realizar fisicamente: mesmas situações, mesmas músicas, mesmas estratégias. Acontecia inclusive o estudo por repetições só que imaginariamente.

Quando ele ficou habilitado a retomar suas atividades normais e pegou no violão, pela primeira vez depois daquele acontecimento, ficou surpreso ao reparar que apesar da inconsistência na força física os movimentos estavam aí, as músicas não tinham sido esquecidas e a segurança para tocar estava inclusive maior que quando só realizava a prática física. Provavelmente, com esse trabalho mental, metade do caminho da reabilitação foi andado.

A sensação de voltar a tocar mais confiante que antes mesmo depois de ter passado um tempo sem praticar fisicamente lembra uma entrevista realizada ao pianista Glenn Gould, citada por Santiago (2002, p.172):

*Entrevistador:* Você não sente que os dedos simplesmente se recusem a

cooperar, a princípio, e que leva uns dias até restabelecer a coordenação?

*Gloud:* Pelo contrário, quando eu volto, provavelmente toco melhor que em qualquer outra época, puramente, num sentido físico, porque a imagem, a imagem mental, que governa o que alguém faz está naquele ponto, normalmente, no seu ponto mais forte, e é mais precisa, pois não estava sendo exposta ao teclado e não estava sendo desviada da pureza da sua concepção do relacionamento ideal do ser com o teclado.

No entanto, o sujeito 2 abandonou a prática mental quando se permitiu ter uma prática física novamente. No pensamento dele a prática com mentalizações era somente uma forma de não deixar de tocar e agora que podia novamente não precisava mais dela.

O último estágio da preparação das obras pelos sujeitos diz respeito à apresentação dos resultados de todo o processo: a performance. Para acontecer uma situação de performance entendida, como mencionado no capítulo 1, desde a perspectiva ocidental como o momento no qual o músico faz interpretação pública. O fato de ter utilizado as mesmas peças para os três estudantes na pesquisa limitou que pudesse acontecer de fato uma apresentação em palco, pelo qual acordamos que realizaríamos a gravação em vídeo das interpretações de cada um. Mantendo dessa forma alguns elementos presentes numa apresentação como a exigência de tocar sem parar e da forma mais concentrada possível.

Finalizada a gravação realizei a última entrevista com os sujeitos que foi direcionada a saber como aconteceu a preparação de uma apresentação, a preparação para o palco. A pergunta guia foi: O que você considera necessário para ter uma performance de sucesso?

S2: Alcançar naturalidade.

P: O que seria necessário para alcançar essa naturalidade?

S2: Sinceramente eu não sei, mas se for dizer eu falaria que é prática e prática.

P: Prática como, repetir?

S2: Repetir, eu diria isso. Então estudar que é um fator, no máximo tem o que repetir um bocado.

P: Você acha que não há outro caminho além da repetição para chegar a isso?

S2: Cara, até agora... até meu próprio professor dizendo... eu já perguntei assim

[...] Mesmo quando a peça está pronta, soando, você precisa repetir muito antes de se apresentar.

P: Mas mesmo essa palavra "repetir" pode ganhar vários significados a partir do contexto, tipo: repetir sistematicamente, repetir roboticamente ou repetir sem programação tocando várias vezes por dia. De qual dessas repetições estamos falando?

S2: Eu diria que a aquela repetição focada, mais sistemática é a que funciona. Eu não gosto de misturar as músicas, se eu estudei uma hora aquela peça então eu não gosto de estudar outra só se for depois em outro horário. Porque a mente fica tão focada naquela peça que está estudando, quando estou estudando outra, vou estudando outra mas ainda estou focado na anterior. Paro relaxo um pouco, passo um tempo e pego a outra. A não ser que esteja preparando o repertório como se fosse um programa mesmo, aí é diferente.

Já o sujeito 3 indica que procura o autocontrole para ter uma performance bem sucedida:

S3: Eu diria... o autocontrole.

P: Fala mas um pouco...

S3: Às vezes você pode estar muito seguro nas peças mas vai se apresentar em público. No meu caso eu fico com aquele medo de ter risco de não conseguir tocar, por mais que ela esteja pronta.

P: O que você acha necessário para obter esse autocontrole?

S3: Você me pegou... Eu acho que para ter autocontrole todas as vezes que eu for estudar a peça, estudar já pensando na hora de se apresentar. Eu acho que isso é um trabalho que vai lhe ajudar. De tanto você praticar isso, você chega no palco fluente. É isso, estudar lento e certo... procurar fazer sem errar, automatismo. Quando você estuda lento e certo você automatiza.

P: Essa automatização é a chave do autocontrole para você?

S3: Sim

A opinião do sujeito 1 ao respeito não é muito diferente, ele preza pelo trabalho direcionado a ganhar confiança para se apresentar em público:

D: Estudar muito ela e sempre ficar estudando e também tocar muito ela com público para já estar se acostumando quando for se apresentar, ganhar confiança.

P: O que você acha que é necessário para ganhar confiança?

D: Ah, muito estudo.

P: O que você chama de muito estudo? Muitas horas, muita repetição ou vai por outros caminhos?

D: Não, a isso também estudar muito tem também a parte da história, digitação, acordes., as melodias. Essas coisas, vão se somando. Compor também para interpretar ajuda bastante, né. Porque a pessoa sabe por exemplo que a música tem determinado efeito, saber usar o contraponto e saber também como interpretar os elementos do contraponto... alguma coisa assim.

A preparação de palco representa o último estágio de desenvolvimento de um intérprete antes de fazer público seu trabalho. No âmbito do ensino de violão esta etapa tem sido um pouco negligenciada, como é possível perceber nos relatos dos sujeitos, pois costuma se acreditar que o número de repetições realizadas durante a prática já iria garantir a obtenção de segurança que uma apresentação em público exige.



## CONCLUSÕES

A partir da observação do ensino de instrumento desde a perspectiva dos paradigmas emergentes foi possível perceber mudanças substanciais advindas da inter-relação entre áreas que acontece na atualidade. Cada vez delimitam-se menos as fronteiras entre as áreas do conhecimento e isso permite uma troca, adaptação e relacionamento dos saberes holisticamente. Existe uma mudança de paradigma em formação, um processo que aos poucos vai se adaptando à realidade atual - sem negar os aspectos que ainda podem ser vigentes do paradigma de saída. A mudança na forma de pensar a ciência afeta à sociedade, afeta à educação musical e afeta, sem dúvida, ao ensino e aprendizagem de instrumento.

Nesse sentido temos observado diversos questionamentos à vigência de um modelo de ensino de instrumento que imperou durante séculos na educação musical formal. Não se trata de negar os frutos que esse modelo deu ao longo do tempo, mas de ampliar seus horizontes e tentar pensar o ensino de instrumento como algo que pode se adaptar constantemente às diferentes realidades, culturas e tempos. Especificamente no ensino de violão é possível notar mudanças apontando cada vez mais à transdisciplinaridade, um ensino que tenha como base o estudante e não a imitação de modelos.

É nesse contexto de ensino mais personalizado que a utilização de imagens mentais de forma deliberada faz ainda mais sentido, como foi possível notar nos trabalhos citados nesta dissertação a exemplo de Young (1997) - que ensina instrumento extraíndo as vivências do estudante - ou o de Fernandez (2000) - que aponta a uma reincorporação ao estudo do instrumento da criatividade e o jogo - entre outros. Sem deixar de lado os inúmeros trabalhos nas ciências cognitivas que cada vez mais direcionam à compreensão integracionista de corpo e mente.

Ao analisar as rotinas de estudo diário de alunos de violão do curso de bacharelado em instrumento da UFPB na procura de situações que envolvam utilização de imagens mentais, foi possível compreender as relações e interações existentes entre o conhecimento das ciências cognitivas e o ensino e aprendizagem de instrumento. Nessa análise também ficou visível a falta de contato do mundo violonístico com a literatura que trata do desenvolvimento das habilidades cognitivas. Uma possível causa apontaria para a falta de investigações no assunto, porém não é difícil negar que não existe um verdadeiro interesse na busca por esse material: instrumentistas, em geral, não se questionam ou questionam-se pouco sobre suas

práticas de uma forma mais sistemática. A falta de inclusão de conhecimentos de outras áreas no ensino e aprendizagem de instrumento direciona à manutenção de um sistema que valoriza a imitação de modelos, o ensino de forma vertical e a preocupação quase que exclusiva com processos técnico-motores.

Diversas são as observações que direcionam a pensar sobre a importância das imagens mentais em processos perceptivos e de construção de habilidades psico-motoras. Desde a perspectiva da neurologia as representações mentais se concebem em zonas específicas do cérebro, a partir de estímulos adequados essas zonas vão se expandindo e criando redes neurais estabelecendo representações menos fragmentadas para habilidades como a música que tem vários tipos de imagens envolvidas. Já para a psicologia cognitiva as imagens mentais representam elementos chave na determinação de processos perceptivos.

A utilização de imagens mentais de forma deliberada no estudo do instrumento musical tem se mostrado fundamental no sentido de representar uma estratégia da prática individual. As implicações de utilizar imagens mentais de forma deliberada durante a aprendizagem de instrumento são diversas, pois incluem diferentes tipos de percepções como: a localização espacial no instrumento; a capacidade de realizar audições mentais de partes da peça ou peças inteiras, objetivando já seja a experimentando diferentes possibilidades interpretativas, simulando diferentes texturas harmônicas e contrapontísticas, relacionando o som do instrumento com texturas orquestrais ou de outros instrumentos; utilizando metáforas para aproveitar situações já vivenciadas que possam ajudar na construção dos movimentos e nas sensações motoras; a imaginação de situações de performance para diminuir a ansiedade no palco; fazer audições mentais com o intuito de memorizar ou compreender peças musicais.

A lista poderia se estender muito mais, o que demonstra a importância que o uso de representações mentais tem na prática de um instrumento. No entanto a atenção dada por instrumentistas ao assunto é mínima em comparação à utilidade e benefícios que dele se desprendem. A exemplo disso temos que nos relatos dos estudantes pesquisados não existe, ou existe de forma passageira, menção a uma utilização deliberada, fundamentada e planejada das representações mentais que envolvem sua prática. Quando utilizadas, as imagens mentais, é de forma intuitiva ou por situações que obrigaram a isso - como o caso do sujeito 2, que descobriu o ensaio mental a partir de um acidente que o deixou imobilizado.

Durante a coleta de dados foi possível perceber que essa falta de conhecimento sobre

questões cognitivas inseridas na prática instrumental ou o pouco acesso a pesquisas em práticas interpretativas como de processos de ensino e aprendizagem de instrumento se dá também por uma falta de circulação dos dados desses trabalhos dentro do ambiente violonístico. Há uma distância bastante marcada entre a academia e os atores práticos do mundo instrumental que precisa ser analisada em detalhe.

Dentre os tópicos abordados nesta dissertação no que diz respeito à utilização de imagens mentais no ensino e aprendizagem de instrumento a partir do cruzamento de dados obtidos na bibliografia consultada e pelos instrumentos de coleta, posso relatar as conclusões que seguem.

A capacidade de geração e uso de imagens mentais é uma das características que diferenciam músicos expertos e iniciantes. A correção da prática guia a variedade de representações mentais envolvidas. É na aprendizagem que acontece um aumento e desenvolvimento na atividade imagética. Nesse sentido uma das preocupações do ensino de instrumento deveria ser o da aquisição e desenvolvimento dos tipos de imagens mentais utilizadas no fazer musical dos estudantes.

Representações mentais utilizadas de forma deliberada se relacionam com estruturas gerais da música e são o resultado da trajetória e processos de aprendizagem. A evocação de imagens mentais dos diversos tipos utilizados na música geram aspectos determinantes na preparação de obras como: expectativa sonora; reconhecimento e antecipação dos elementos musicais envolvidos; interação entre as ações perceptivas que constituem o fazer musical, como audição, motricidade, visão, cinestesia, etc. As imagens mentais se mostram como resultado e fundamento do desenvolvimento de habilidades psico-motoras, no desenvolvimento de atividades musicais são solicitados diversos tipos de representações. Nesse sentido, diversos erros na formação de instrumentistas poderia ser evitados por meio de atividades que enriqueçam e ampliem as estruturas imagéticas necessárias na prática instrumental.

Para tanto e visto o caráter determinante das imagens mentais nas atividades interpretativas considero que o ensino de instrumento não pode deixar de incluir os processos de utilização deliberada da imagética no estudo e aprendizagem de instrumento. A educação musical, especificamente na área de instrumento, poderia se focar mais na busca de recursos práticos que permitam aos estudantes uma formação de imagens mentais mais diversa e

efetiva.

Algumas considerações devem ser mencionadas que dizem respeito às limitações da pesquisa. A primeira limitação trata precisamente dos objetivos demarcados, pois ao ser um estudo que propunha rastrear e analisar situações não foi possível entrar em questões que tocam a compreensão direta de como é que esses processos aconteciam nos sujeitos especificamente.

Nesse sentido algumas questões ficam pendentes para futuras investigações, tais como: de que forma o tempo que cada estudante passa com o instrumento afeta à criação de imagens mentais? A utilização do instrumento na leitura da partitura para saber como é que a música realmente soa se dá a causa da falta de habilidade na formação de imagens mentais auditivas? Como podem se medir essas habilidades? Como podem se desenvolver essas habilidades? Como poderiam se trabalhar questões referentes à preparação da performance que tem a ver com a geração de representações mentais em instrumentistas? Entre outras.

Acredito que as questões levantadas ao longo deste trabalho sejam pertinentes nas discussões sobre o ensino de instrumento musical, especialmente do violão e tenho a esperança de ter contribuído estimulando de alguma forma à realização de futuros trabalhos que acrescentem o corpo de conhecimento disponível para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos no ensino e aprendizagem de instrumento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIELLO; SLOBODA. *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Memória educativo-musical: retratos de um conservatório. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília, *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006.

ANTUNES, Gilson U. G. O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades. Tese (Doutorado em música). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

ARCARO, N. T. Imagens mentais em psicoterapia: Estudo empírico sobre sua eficácia e a importância da atitude e da habilidade do cliente em manejá-las. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

ARECIPPO, Leonardo Stefano F. Diegues de. Conservatório Brasileiro de Música – Departamento de Alagoas: da excelência ao esquecimento. *MUSIFAL*, Alagoas, v.2, p. 17-29; 2010.

ARÔXA, Ricardo. Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2013.

ARROYO, Almaráz Isidoro. Creación de imágenes mentales según la naturaleza y la formas de estímulos. Tese de Doutorado, Universidad Complutense de Madrid. Madri, 1997.

ARROYO, Margarete. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-68, set. 2001.

ÁVILA, Francisco Javier López. La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2. Universidad de Sevilla, 2001.

AZEVEDO, Dulcian Medeiros; COSTA, Lauriana Medeiros; ALMEIDA, José Jailson; ENDERS, Berta Cruz; MENEZES, Rejane Maria. *Paradigmas emergentes: um ensaio analítico*. In.: Rev. Eletr. Enfermagem 2008;10(3), p. 835-842. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n3/v10n3a30.htm>> Acesso em 16 de Maio de 2013.

BARROS, Luis claudio. A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítico sujeito de um estudo de caso. Tese de doutorado. PPGM-UFRGS, Porto Alegre, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: 4. ed. Vozes, 2010.

BRASIL. Decreto nº. 238 de 27 de novembro de 1841. Dispõe sobre a Concessão de duas

lotéricas anuais por um espaço de oito anos ao Conservatório de Música. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/sicon>>. Acesso entre 10 e 20 de março de 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 421 de 11 de maio de 1938. Dispõe sobre o regulamento de funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 11 dez. 2011

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon>>. Acesso em: 11 dez. 2011

BRODSKY, W., RUBINSTEIN, B., ZORMAN, M. (2003). Auditory imagery from musical notation in expert musicians. *Perception and Psychophysics*, 65 (4), 602-612.

BROUWER, Leo. *La música, lo cubano y la innovación*. Havana: Editorial Letras cubanas, 1982.

BOWES, Patricia Louise. *An Exploratory Study of the Use of Imagery by Vocal Professionals: Applications of a Sport Psychology Framework*. Ann Arbor, 2009. Dissertação (Doutorado) - University of South Florida.

CAETANO, Luceni. Escola de Música Anthenor Navarro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande, *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

CÂMARA, Luciana. Música, democracia e inclusão social. In: BAMBASSARO, Luiz Carlos; KRÜGGELER, Thomas; SOUZA, Ricardo Timm de. (Orgs.). *Democracia e inclusão social: desigualdade como desafio para a sociedade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 255-264.

CAMPOS, Regina Maria Grossi. *Conservatórios musicais de Londrina: um estudo em história da educação (1930-1965)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

CARLEVARO, Abel. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 1, escalas diatonicas*. Buenos Aires: Barry, 1966.

\_\_\_\_\_. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 3, técnica de la mano izquierda*. Buenos Aires: Barry, 1969a.

\_\_\_\_\_. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 4, técnica de la mano izquierda (conclusion)*. Buenos Aires: Barry, 1969b.

\_\_\_\_\_. *Escuela de la guitarra: exposición de la teoria instrumental*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1979.

\_\_\_\_\_. Abel Carlevaro guitar masterclass volume 1: Fernando Sor 10 studies. Publicado em 1985. Translated by Bartolomé Díaz. United Kingdom: Chanterelle, 1993.

CARULLI, Ferdinando. Méthode complète pour parvenir à pincer de La guitare: cinquième édition. op. 241. Genebra: Minkoff, 1987.

CASEY, Joseph L. Teaching Techniques and Insights for Instrumental Music Educators. Chicago: GIA Publications, 1993.

CASPURRO, Helena. Audição e audição: O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 127, 2007.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. Opus, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 105-124.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A.; CHEN, C. It's different each time I play: why highly polished performances vary. In: 8th International Conference on Music Perception & Cognition, 2004, Evanston. Anais. Chicago: Northwestern University, 2004.

CHAVES, Renan Paiva. Imagética musical: aspectos cognitivos da prática musical. Estud. psicol. [online]. 2011, vol.11, n.3, pp. 1050-1057. ISSN 1808-4281.

CLARCK, T; WILLIAMON, A; AKSENTIJEVIC, A. *Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance*. In: Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception. Oxford Scholarship Online, 2012. ISBN-13: 9780199568086

CONTRERAS, Antonio de. La técnica de David Russell en 165 consejos. Sevilha: Cuadernos Abolays, 1998.

CORRÊA, Marcos Kröning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem com adolescentes. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CUERVO, Luciane. A Construção da Performance. Material produzido para fins didáticos. Porto Alegre: Departamento de Música–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 35-43, mar. 2009.

DAMASIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: ENCONTRO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 17, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo, ANPPOM, 2007.

DONOSO, Pablo; ARÔXA, Ricardo. Imagens mentais: implicações para o ensino e aprendizagem e para a leitura à primeira vista no violão. In: Simpósio Acadêmico de Violões da Embap / Organizado por Fabio Scardueli e Fernando Aguera (7. : 2013 : Curitiba, PR) Anais / VII Simpósio Acadêmico de Violões da Embap, 09 e 14 de dezembro de 2013. – Curitiba : EMBAP, 2013. ISSN: 2317-- 4862.

DUNCAN, Charles. The art of classical guitar playing. Princeton: Summy-Birchard Music, 1980.

ERICSSON, K. Anders (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: an overview. In: JORGENSEN, Harald & LEHMANN, Andreas C. (Eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

FARIAS, Joaquín. Guía práctico de ergonomía musical: técnica de la guitarra clásica. Galene Editions, 2010. I.S.B.N. 978-84-614-3938-6

FARIAS, Joaquín. Entrenamiento y Neuroplasticidad : Rehabilitación de distonías, un nuevo enfoque. Intertwined, 2012. I.S.B.N. : 978-84-614-3936-2

FERNÁNDEZ, Eduardo. *Técnica, Mecanismo y Aprendizaje: una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

FIGUEIREDO, Eliane Leão; CRUVINEL, Flavia Maria. O ensino do violão – Um estudo de uma metodologia criativa para a infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001.

FOWLER, Charles B. Crane Symposium : Toward an understanding of the teaching and learning of musical performance . State University of New York at Potsdam, 1986.

FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. Tratado de psicologia experimental. Tradução de Eduardo Diatay Bezerra de Menezes. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1969.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, 2000. p. 52-62

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ricardo Dourado; MENDONÇA, Maria Luiza Volpini de; FREIRE, Sandra Ferraz. Critério para elaboração de arranjos em aulas coletivas de violino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro.



*Anais....* Rio de Janeiro, ABEM, 2004.

GALERA, Nuñez M<sup>a</sup> del Mar; TEJADA, Jesus Gménez. Lectura musical y procesos cognitivos implicados. In: Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), Junho de 2012, n.29, pp. 56-82. ISSN: 1575-9563.

GARCIA, Mauricio Freire; ALMEIDA, Shari Simpson de. O uso da análise espectral no ensino de canto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

GARDNER, Howard. A nova ciência da mente: Uma história da revolução cognitiva. Tradução de Cláudia Malergier Caon; Prefácio de Marcos Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GAT, Jozsef. The technique of piano playing. Tradução de István Kleszky. Békéscsaba: Dürer Printing House, 1980.

GERLING, F. V. . Psicanálise e Música: Ouvindo o inconsciente- origens compartilhadas. Revista Psicanálise, v. 8, p. 381-390, 2006.

GIROTTI, Janaina. "O Florão mais belo do Brasil": o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro - 1841-1865. In: CONGRESSO DA Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 17, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Aprendizagem significativa e ensino do piano: subsídios para uma reflexão sobre a pedagogia do instrumento musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro, ABEM, 2004.

GORDON, E. *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad. ). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRECO, Lara Roberta Peres de Lioma e Silva; BARRENECHEA, Lucia. O ensino de piano na Escola de Artes Veiga Valle e no Centro Livre de Artes em Goiânia-GO: um estudo investigativo sobre projetos pedagógicos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro, ABEM, 2004.

HACKER, D. J. Definitions and empirical foundations. In: HACKER, D.; DUNLOSKY J.; GRAESSER, A.C. (Ed.). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-24, 1998.

HADDON, Elizabeth. What does mental imagery mean to university music students and their professors? International Symposium on Performance Science, 2007. ISBN 978-90-9022484-8

HALLAM, Susan. Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning . Oxford: Heinemann, 1998.

HALLAM, Susan. Teachers and teaching. In: HALLAM, Susan (Org.). *Music psychology in education*. Londres: Institute of Education, University of London, 2006. p . 165-178

\_\_\_\_\_. *Music Psychology in Education* . London: Institute of Education, University of London, 2006.

\_\_\_\_\_. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: implications for educations. In: JORGENSEN, Harald; LEHMANN, Andreas C. (eds.). *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* , p. 89-107. Oslo: Norges Musikkh o gskole, 1997a

HARDER, R. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

ISBIN, Sharon. *Classical Guitar answer book by Sharon Isbin. Acoustic guitar guides*. San Anselmo: String Letter Publishing, 1999.

JAMES, William. Imagination. Robert M. Hutchins (Ed.) *The principles of psychology*, Londres: Enciclopédia Britânica, vol. 53. Cap: XVIII, pp. 480-501.

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural: Revista da Escola de Música Villa-Lobos*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da Arte à Educação: a música nas escolas públicas: 1838-1971*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Londres: OXFORD University Press, 2004.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. 2a ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. 4ª.ed. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KOCHEVITSKY, George. *The art of piano playing: A scientific approach*. Evanston Illinois: Summy-Birchard Company, 1967.

KOSSLYN, Stephen Michael. Capacidad para formar imagenes mentales en Las capacidades humanas. Robert J. Sternberg. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1986.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50–73, 2000.

LAGE, G. M., BORÉM, F., BENDA, R. N., & MORAES, L. C. (2002). Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, 5, 6.

LA VILLE, Cristian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEHMANN, A. C.; MCARTHUR, V. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Eds.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. cap. 9, p. 135–149.

LEHMANN, A.; SLOBODA, J.; WOODY, R. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

LISBOA, Christian Alessandro ; SANTIAGO, D. . A utilização das emoções como guia para a performance musical. In: XVI Congresso da ANPPOM, 2006, Brasília. Anais do XVI Congresso da ANPPOM. Brasília : UNB. p. 1045-1048.

LOURO, Ana Lúcia de Marques. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com os professores de instrumento*. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas et al. Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” – Ituiutaba-MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais....* Uberlândia, ABEM, 2001.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From Sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (eds.). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, p. 99-116. New York: Oxford University Press, 2002.

MATOS, Robson Barreto. Choro: uma abordagem técnica instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

MENDES, G.; BRAGA, P. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão à distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

MORILA, Ailton Pereira. Antes de começarem as aulas: polêmicas e discussões na criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.21, p.90-96, 2010.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcarajo. Repertório de música brasileira para violão: construindo conhecimentos musicais significativos para estudantes. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande.

*Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

NASCIMENTO, Darlan Alves do. Educação através do violão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2010.

NEVES, Hirlândia Milon. Ensino e aprendizagem no Conservatório de Música Joaquim Franco em Manaus (1965-1987). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais....* Uberlândia, ABEM, 2001.

PASCUAL-LEONE, A. *The brain that makes music and is changed by it*. In: PERETEZ, I.; ZATORRE, R. J. (Eds.). *The cognitive neuroscience of music*. New York: Oxford University Press, 2003.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995. p. 101-111.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2010.

PERRONE, Maria da Conceição Costa; CRUZ, Selma Boulhosa Alban. *A música em Salvador: um breve percurso histórico (dos jesuítas até 1897)*. Disponível em: <<http://www.manuka.com.br/artigos/perrone/perrone1.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

PINTO, Henrique. Técnica de mão direita: arpejos. São Paulo: Ricordi, 1975.

\_\_\_\_\_. Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para principiantes. São Paulo: Ricordi, 1978.

\_\_\_\_\_. Curso progressivo de violão (nível médio): para 2o, 3 e 4o ano (em sequência ao livro Iniciação ao violão). São Paulo: Ricordi, 1982.

PÓVOAS, Maria Bernardete Castelán. Ação pianística: uma proposta de interação para a prática instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais....* Natal, ABEM, 2002.

PUJOL, Emilio. Escuela Razonada de la Guitarra, basado em los principios de la técnica de Tarrega. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1971.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e

pedagógicos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiás. *Anais...* goiás: ABEM, 2010.

RAFAEL, Maurilio J. A., *Imagens Mentais no Ensino do Piano: Estruturas Visuais, Auditivas e Cinestésicas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 1998.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002.

RAY, Sonia (Org.). *Performance Musical e suas Interfaces*. São Paulo: Irokun Brasil e Vieira Editora, 2005.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SALES, Paulo Rogério de Oliveira. *O violão no Conservatório de música Alberto Nepomuceno : processo de ensino-aprendizagem*. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual do Ceará (MINTER), 2002.

SANTIAGO, Diana. *Proporções nos Ponteios para Piano de Camargo Guarnieri: Um Estudo Sobre Representações Mentais em Performance Musical*. Tese de Doutorado, Escola de Música da UFBA. Salvador, 2001.

\_\_\_\_\_. *Construção da performance musical: uma investigação necessária*. ICTUS (PPGMUS/UFBA), v. 2. Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. *O pianista e a psicologia da música: um diálogo necessário*. In: I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais, 2006, Curitiba. *Anais do I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba : DeArtes UFPR, 2006. v. 1. p. 84-91.

\_\_\_\_\_. *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 2004*, 2004. v. 1. p. 09-18.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Construção de Representações Mentais em Performance Musical*. Ictus , n. 3, 2001, p. 165-178.

SANTOS, Cristiano Sousa dos. *Transdisciplinaridade e interpretação musical: um experimento com alunos de violão do Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais....* Natal, ABEM, 2002.

SANTOS, Regina Marcia S.. *Repensando o ensino da música*. Atravez – Associação Artístico Cultural. Disponível em : <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_1/repensando\\_ensino.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2011.

SLOBODA, John A. Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences* . vol. 4, n. 10, Oct. 2000, p. 397-403.

\_\_\_\_\_. *A Mente Musical: A psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SMALL, Christopher. *Music, society, education*. Wesleyan University Press. 1996.

SOR, Ferdinando. *Méthode pour la guitare*. Genebra: Minkoff, 1981.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música . In: NEVES, I. C. B. *et al.* (Org.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 207-216.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. Curso Técnico de Música: Formação por Competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais....* Uberlândia, ABEM, 2001.

SWANWICK, Keith. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Atravez – Associação artístico cultural. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/ensino\\_instrumental.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2011

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TENNANT, Scott. *Pumping nylon: the classical guitarist's technique handbook*. Van Nuys: Alfred Publishing, 1995.

THOMAS, Nigel. "Mental Imagery", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/mental-imagery/>> Acesso em 09 Mar. 2013.

THOMPSON, S.; LEHMANN, A. C. Strategies for Sight-Reading and Improvising Music. IN: WILLIAMON, Aaron. *Music excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 143 – 159.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus*, Salvador, n. 04, p. 157-271, 2002

ULLOA, Mario Peñaranda. Articulação musical e técnica instrumental: sugestões para aprimorar o desempenho instrumental no violão. *Ictus: periódico do programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, Salvador, no 5, p.53-56, 2004.

VEBER, Andréia. A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais....* Florianópolis, ABEM, 2003.

VIEGAS FERNANDES, J. Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do(a) professor(a). Lisboa: Plátano Editorações, 2001.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2 (44), 2004, p. 141-150.

WESTERMANN, B. Sobre o ensino de instrumentos musicais a distância e a autonomia do aluno. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 1, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010.

WILLIAMON, Aaron. Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance. Oxford: Oxford University Press, 2004.

WILLIAMON, A; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, Grã Bretanha, n. 91, p. 353-376, 2000.

WOLFF, Daniel. Como Digitar uma Obra para Violão. *Violão Intercâmbio*. São Paulo, n.46, p.15-17, 2001.

YOUNG, Phyllis. *Playing the string game: Strategies for teaching cello and strings*. Ann Arbor, Michigan: Shar Publications, 1997.

ZAGONEL, Bernadete. Curso de Graduação em Produção Sonora: uma nova alternativa de formação profissional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais....* Uberlândia, ABEM, 2001.

ZANON, Fabio. A arte do violão. Textos do Programa da Radio Cultura FM de São Paulo (103,3 MHz). 2004. Disponível em: <[www.forumnow.com.br/vip/foruns.asp?forum=26122](http://www.forumnow.com.br/vip/foruns.asp?forum=26122)>. Acesso em: 15 de set. 2012.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE 1: Roteiro da entrevista inicial com os sujeitos**

**Dados biográficos:** Nomes, data de nascimento, primeiro contato com o violão, inícios na música e aprendizagem de instrumento, tempo de estudo formal do instrumento:

- Nome completo, lugar e data de nascimento
- Como foi seu primeiro contato com a prática musical? E com o violão?
- Há quanto tempo realiza estudos formais de música?
- Há quanto tempo realiza estudos formais de violão?
- Realiza atividades musicais fora da universidade? Fale sobre isso.

### **Sobre o planejamento da prática diária:**

- Você costuma planejar sua prática diária?
- Como prepara sua prática diária?
- Quantas horas, em média, por dia você dedica à prática de instrumento?
- Tem uma rotina de estudo específica? Fale sobre ela.
- Realiza algum tipo de controle ou registro do seu estudo diário? (gravações, anotações, diários, etc.) Fale sobre ele.

### **Sobre a abordagem de uma obra nova:**

- Como você aborda uma nova peça?
- O que você faz quando encontra dificuldades em alguma passagem?
- Que estratégias de estudo você costuma usar na sua prática?

### **Sobre a concepção de *performance*:**

- O que você consideraria como uma *performance* de sucesso?
- O que você acha necessário para conseguir sucesso na *performance* musical de uma obra?

## APÊNDICE 2: Modelo controle de estudo diário

Planilha1

Controle de prática diária de violão
Nome:

[illegible]

M= Manhã  
T= Tarde  
N= Noite



**APÊNDICE 4: Modelo de termo de autorização para gravação de voz**

PAPEL SEM TIMBRE

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, \_\_\_\_\_,

depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “Utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes do bacharelado em Violão da UFPB” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador Pablo Pérez Donoso a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
4. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

João Pessoa, 26 de Junho de 2013

**Assinatura do participante da pesquisa**

**Assinatura e carimbo do pesquisador responsável**

## **ANEXOS**

**ANEXO 1: Partitura de “Cangapé” de Francisco Soares de Souza**

**CANGAPÉ**  
(Choro n. 15)

Francisco Soares de Souza

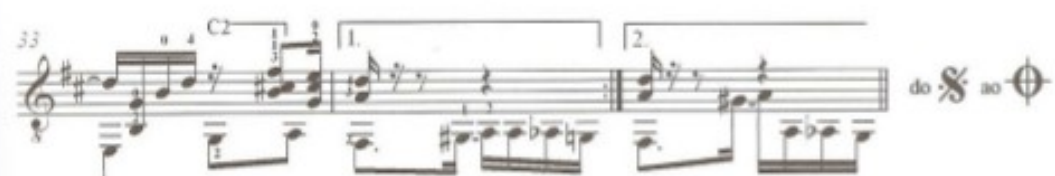
(♩ = 80)

5

9

13

17



# **ANEXO 2: Partitura de “Capricho 1” de Luigi Legnani**

Luigi Legnani  
op. 20

1 Andante

The musical score for "Capricho 1" by Luigi Legnani, op. 20, is presented in a single system. It begins with a first finger position (1) and an Andante tempo marking. The score is written in 3/4 time and features a variety of musical notations including eighth and sixteenth notes, rests, and dynamic markings such as p (piano), f (forte), and sf (sforzando). The score is divided into measures by vertical bar lines. Fingerings are indicated by numbers 1-4 below the notes. The piece concludes with a final measure marked with a double bar line and a fermata.