

## Teleologia das disciplinas de contraponto e harmonia

### *Teleology of the Disciplines of Counterpoint and Harmony*

**Marcio Spartaco Nigri Landi**  
*Universidade Estadual do Ceará*

**Resumo:** Não obstante a quase ausência, entre os discentes, de conhecimentos prévios sobre os quais se possa ancorar e subsumir os preceitos da polifonia, reconhece-se nela as potencialidades para agregar e despertar valores relacionados à composição musical, à percepção e à compreensão das estruturas. Com efeito, esse parece ser o grau máximo de abrangência e de envergadura epistêmica que se pode esperar da disciplina de contraponto nos cursos de graduação. Para a integração das disciplinas harmonia e contraponto as questões de natureza epistemológica, e didática propriamente dita, esclarecem quais sejam os critérios para a sustentação científica de determinada disciplina e a forma como os conhecimentos fundamentais são privilegiados e organizados em métodos de aprendizagem apresentados na forma de manuais. Se o fim último é reintegrar essas disciplinas no currículo e religar seus conteúdos com a experiência dos nossos novos aprendizes será benéfico que isto seja intermediado pelo escrutínio das teorias cognitivas em resposta às questões que envolvem os processos de assimilação e retenção de conhecimentos. Este artigo vale-se das teorias cognitivas de Gérard Vergnaud (Teoria dos Campos Conceituais), Bob Gowin (Vê Epistemológico) e David Ausubel (Teoria da Aprendizagem Significativa).

**Palavras-chave:** Contraponto. Harmonia. Teleologia. Teoria dos Campos Conceituais. Teorias Cognitivas. Vê Epistemológico.

**Abstract:** Despite the near absence, among students, of prior knowledge on which to anchor and subsume the precepts of polyphony, it is recognized that it has the potential to add and awaken values related to musical composition, perception and the understanding of structures. Indeed, this seems to be the maximum degree of span and epistemic stature that can be expected from the discipline of counterpoint in undergraduate courses. For the integration of the disciplines harmony and counterpoint, the epistemological and didactic nature issues clarify what the criteria are for the scientific support of a certain discipline and the way in which fundamental knowledge is privileged and organized in learning methods presented in the form of manuals. If the ultimate aim is to reintegrate these disciplines into the curriculum and reconnect their content with the experience of our new learners, it will be beneficial if this is mediated by the scrutiny of cognitive theories in response to questions



involving the processes of assimilation and retention of knowledge. This article draws on the cognitive theories of Gérard Vergnaud (Theory of Conceptual Fields), Bob Gowin (Epistemological Vee) and David Ausubel (Theory of Meaningful Learning).

**Keywords:** Counterpoint. Harmony. Teleology. Theory of Conceptual Fields. Cognitive Theories. Vee Epistemological.

\* \* \*

## 1. Introdução

Este artigo traz um recorte de minha pesquisa de estágio pós-doutoral durante o qual vi-me obrigado a curvar-me diante de um universo insuspeitado que então se revelava diante de mim. E como isso fora acontecer? Por quê? Como a didática do ensino de contraponto e da harmonia, disciplinas que sempre estiveram presentes durante toda minha trajetória pedagógica, puderam me surpreender e me paralisar de tal forma a esta altura? Não, estas não são perguntas retóricas, e, sim, traduzem com fidelidade o sentimento que aqui compartilho. Foi preciso humildade para reconhecer a verdadeira razão: eu estava erguido sobre um conhecimento cristalizado nele mesmo, adquirido por meio dos cânones da teoria musical ainda durante os idos de minha carreira, e investido das conclusões de minhas próprias experiências pedagógicas e artísticas. E o que parecia de início uma tarefa árdua, mas exequível, repensar o ensino de contraponto e da harmonia de forma integrada em resposta a uma nova demanda curricular dos cursos superiores em música, revelou-se o diagnóstico mais perfeito da maneira como aqueles conhecimentos estavam flagrantemente calcados em pressupostos propedêuticos antigos. Por si só, pressupostos antigos não são necessariamente sinônimos de pressupostos ultrapassados, a não ser pelo fato que as disciplinas teóricas, atualmente, não se permitem mais compartimentarem-se em subáreas estanques das ciências naturais, como aquelas que herdamos dos teóricos do século 19. Esta difícil investigação só pôde ser empreendida percorrendo as três seguintes etapas. A primeira, investigar a origem epistemológica das disciplinas teóricas e enquadrá-las historicamente. A segunda, buscar nas teorias cognitivas as respostas para as questões relativas aos processos de assimilação e retenção de conhecimentos. A terceira, reintegrar essas disciplinas no currículo e religar seus conteúdos com a

experiência dos nossos novos aprendizes com base nos avanços do moderno campo da cognição musical. Neste artigo trago um recorte da segunda delas.

Existindo em mim claramente o desejo de buscar nas fontes primárias as bases documentais de minhas investigações teóricas, por essa razão, reuni um número considerável de fontes primárias de pesquisa. Em cada uma das etapas busquei respostas para os mesmos problemas norteadores desta investigação, e que seguramente ecoam entre a maioria dos professores destas disciplinas. Reduzir a uma única proposição a infinidade de problemas que um professor da minha geração, formada na década de 1990, enfrenta atualmente, já é, em si, um fortíssimo exercício de anamnese e sincretismo. Mas, se eu houvesse de colocar o problema em uma sentença apenas, essa seria a seguinte: a que se destinam estas disciplinas, historicamente orientadas para a composição musical, em uma época em que são remotamente conectadas tanto com as práticas composicionais da música moderna quanto com as práticas performativas da maioria de nossos aprendizes? Esta questão leva a outra dentre tantas questões subsequentes possíveis: por exemplo, como elas devem ser ensinadas? Mas ir a fundo nos conceitos puramente teóricos e dali moldar os conteúdos curriculares dessas disciplinas não se mostrou uma metodologia suficientemente autorregulada pois facilmente incorremos no risco de estarmos, novamente, fazendo o papel de reprodutores destes ou daqueles conteúdos que se nos apresentam mais oportunos. É fato que o estudo da epistemologia dessas disciplinas nos reveste de robustez teórica, isso é inquestionável, e assim foi feito durante essa investigação. Contudo, isoladamente, apenas o domínio desses conteúdos não é suficiente para promover novas inter-relações entre o domínio teórico-conceitual e o domínio metodológico. Neste ponto percebi que precisava me servir de outra ferramenta metodológica, na qual eu pudesse inserir, juntamente no domínio conteudístico das disciplinas, aquelas teorias cognitivas que viessem ao encontro das minhas especulações.

## **2. Pressupostos teleológicos**

Na busca pelos pressupostos teleológicos das disciplinas harmonia e contraponto, fiz-me valer de uma importante teoria cognitiva que até o momento não me consta ter sido aplicada no desenvolvimento de práticas pedagógicas na área da teoria musical. Trata-se da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de

Gérard Vergnaud, que descreve o domínio de um campo conceitual como um longo processo de conceitualizações desenvolvidos durante o processo de aquisição/interação para o qual concorrem um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento.

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) de Gérard Vergnaud é uma teoria cognitivista, com gênese na Teoria Piagetiana, que tem como foco analisar a complexidade progressiva, a longo e médio prazo, das competências matemáticas que os alunos desenvolvem, e estabelecer melhores ligações com as expressões linguísticas e simbólicas desse conhecimento (Vergnaud 2009). Mesmo que a TCC encontre seu meio mais natural de aplicação nas ciências matemáticas, de onde ela se originou, interessante, durante a última década, novas linhas de investigação vêm sendo empreendidas para o uso da TCC no ensino de ciências naturais. Não apenas comprovam o estudo de revisão bibliográfica sistemática empreendida pelas autoras Cunha e Ferreira como também o próprio Vergnaud que reconhece a aplicação de sua teoria no campo da moral e da história (cf. Cunha; Ferreira 2020; Vergnaud 1996). Outras publicações recentes destinadas ao estudo da formação continuada de professores valeram-se parcialmente dos preceitos da TCC (cf. Acioly-Régnier; Monin 2009; Santana; Alves; Nunes 2015). Ainda que não faltassem argumentos que justificassem a indissociabilidade histórica entre a ciência da música e a ciência da matemática, a TCC foi inserida nesta investigação não apenas porque apresentasse pontos de contato evidentes com a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Teoria dos Mapas Conceituais, mas também porque o conceito de esquema e situação são duas contrapartes inextricáveis do desenvolvimento das formas operacionais e predicativas do conhecimento. Conhecendo a complexidade progressiva do campo conceitual e a epistemologia da disciplina permite-se ao professor organizar situações e intervenções didáticas mediadoras. A atividade em situações é essencial para a TCC e a escolha de situações em algum campo conceitual consiste no primeiro ato de mediação dos professores, seguido de outros atos como mediar novos conhecimentos e seus sistemas simbólicos de representação (Vergnaud 2013).

As competências complexas, acima referidas, são construídas à medida que o aluno ou aluna torna-se capaz de conceitualizar situações ou problemas os quais, servindo-se de teoremas de diferentes níveis, permitem que sejam

extraídos de um contexto em que o conhecimento empírico e o teórico estejam estreitamente relacionados na construção dos conceitos pelo sujeito. Isto equivale dizer que a TCC é uma teoria psicológica da conceitualização do real que “permite situar e estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos do ponto de vista de seu conteúdo conceitual” (Cedran; Kiouranis 2019). Para a Teoria dos Campos Conceituais é importante compreendermos a definição do que vêm a ser: (1) campos conceituais; (2) conceitos; (3) situações; (4) esquemas; (5) invariantes operatórios; e (6) representações. Vamos analisar cada um deste preceitos.

Se pinçássemos ao acaso um conceito como o de textura seria impossível, e inadequado, explicá-la por meio de uma definição contida em si mesma sem fazer uso de outros conceitos. Descrevê-la como densidade e relação entre as linhas é insatisfatório e exigiria que outros conceitos correlatos – como os de monodia, polifonia, homofonia, heterofonia e homorritmia, por exemplo –, fossem empregados. Da mesma forma se tomássemos o conceito de desenho formal (cf. Mathes 2007) aplicado a uma composição em grande escala é impreterível para a identificação de cada uma das passagens seccionadas e independentes a conceitualização dos vários graus de encerramento, assim como do material temático, da tonalidade, do ritmo e da textura. Portanto, um conceito nunca está isolado, o que nos leva a admitir que o termo «campos conceituais» se mostra mais apropriado quando nos referimos a fundamentos. Em Vergnaud (2009, p. 86) campos conceituais são, ao mesmo tempo, “um conjunto de situações e um conjunto de conceitos interligados”. Significa dizer que vários conceitos formam um sistema no qual um conceito não vem de uma situação apenas, e nem, tampouco, de uma situação possamos abstrair um conceito sozinho. Vale dizer que a apropriação de um conceito em todos os aspectos de uma situação envolve um longo processo de instrução que se estende ao longo de vários anos, e, não raro, por meio de analogias e mal-entendidos entre situações (Moreira 2002). Se a teoria do conhecimento gira, pois, em torno dos processos de adaptação do sujeito, Vergnaud deixa claro que “o que se adapta são as formas de organização da atividade, os esquemas, e eles se adaptam às situações”. Para a TCC os esquemas e as situações são as raízes do desenvolvimento cognitivo, de onde se deduz a necessidade de confrontar o aprendiz com situações contrastantes. Veremos que para Vergnaud (2009, p. 85), o desenvolvimento de um campo conceitual envolve atividades, esquemas e situações, razão pela qual

“o par esquema/situação é conceitualmente mais interessante e mais poderoso do que o par resposta/estímulo, e também é mais viável para descrever e analisar o comportamento e representação usando o par esquema/situação do que o par sujeito/objeto”. É neste ponto em que Vergnaud mais se distancia de Piaget. Ele desloca o objeto central de análise do sujeito epistêmico, como o faz Piaget, para o do sujeito-em-situação. Como bem salientam Carvalho Júnior e Aguiar Júnior (2008, p. 212), ao contrário de Piaget, Vergnaud não procura construir uma teoria geral para o desenvolvimento e, sim, busca “relacionar o desenvolvimento do sujeito com as tarefas que este é levado a resolver”.

O segundo preceito define o «conceito» como um triplete constituído pelo conjunto de situações (S), de invariantes operacionais (I) e de representações linguísticas (L). O conjunto de situações é reconhecido como o referente do conceito e a partir dele imprime-se sentido ao conceito. O conjunto de invariantes operacionais representa o significado do conceito e é com ele que o sujeito é capaz de reconhecer e dominar as situações do primeiro conjunto. Finalmente, o conjunto das representações linguísticas (ou simbólicas) é identificado como o significante pelo qual representa-se o segundo conjunto e, a partir deste, possa ser usado pelo sujeito-em-ação para dominar o conjunto de situações. Pelo tríptico conjunto  $C = (S, I, L)$  compreendemos que as “situações e não os conceitos constituem a principal entrada de um campo conceitual” (cf. Moreira 2002). Um campo conceitual, portanto, é um conjunto de situações cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, esquemas e representações simbólicas intimamente conectados em que todos os conceitos contribuem para o domínio dessas situações (Vergnaud 2013, p. 142).

O terceiro preceito certifica que os processos cognitivos e as respostas do sujeito são função das «situações» com as quais ele, o sujeito, é confrontado. Como bem resume Moreira (2002), todo campo conceitual existe em função de uma variedade de situações das quais os alunos moldam e dominam progressivamente seus conhecimentos. Particularmente interessante para os estudiosos da cognição e do desenvolvimento é compreender como “esquemas e concepções nascem em situações muito particulares, migram e mudam para enfrentar e compreender novas situações, algumas vezes muito afastadas das situações inicialmente dominadas” (Vergnaud 1996, p. 117). Uma vez que as situações imprimem sentido aos processos cognitivos é necessário a distinção de dois tipos de situações. O primeiro tipo são as *situações de variedade* que

contemplam várias situações de um campo conceitual vivenciadas pelo sujeito. Elas vêm do meio de forma aleatória e contemplam os acontecimentos que constituem um conceito. O segundo tipo são as *situações de história* que engloba todas aquelas situações já vivenciadas pelo sujeito e que se tornaram funcionais e significativas. As situações de história são precisamente importantes pois auxiliam na delimitação de rupturas ou na ampliação e filiação de novos conhecimentos com outros anteriores. Para Vergnaud (1993, p. 18) é fato que o “sentido é uma relação do sujeito com as situações e os significantes”. Por esta razão, concorrem para o desenvolvimento de um campo conceitual o confronto de situações de variedade e de história, o que nos leva a outra ideia complementar do conceito de situação que são os esquemas.

O quarto preceito esclarece a forma como se constituem o sentido de uma situação e seu significante para o indivíduo. O «esquema» é definido como uma “organização invariante da atividade para uma determinada classe de situações” (Vergnaud 2009, p. 88, *passim*). O pensamento do sujeito organiza-se por meio de esquemas os quais, naquelas situações já dominadas, têm a função de estabelecer maneiras comuns de procedimento, justamente por apresentarem regras prontas ao mesmo tempo em que são capazes de se adaptarem a novas situações. Distinguem-se quatro aspectos que passaram pelo escrutínio de Vergnaud e que, necessariamente, compõem todo e qualquer esquema. Primeiro, o aspecto intencional dos esquemas na medida em que estabelecem objetivos, submetas e antecipações. Segundo, o aspecto generativo dos esquemas por envolverem regras para gerar atividades, sequências de ações, coleta de informações e controles. Terceiro, o aspecto epistêmico dos esquemas por envolverem invariantes operacionais, a saber, conceitos-em-ação e teoremas-em-ação. Quarto, o aspecto computacional dos esquemas por envolverem possibilidades de inferência. Justamente este último aspecto, o da possibilidade de inferência, emancipa o esquema do papel presumivelmente de um mero estereótipo ultrapassado.

O quinto preceito abrange as duas classes de conhecimentos contidos nos esquemas e denominados pela expressão mais abrangente «invariantes operatórios» na medida em que conceitos e teoremas envolvidos na organização da atividade muitas vezes permanecem implícitos e até inconscientes. Os componentes epistêmicos mereceram especial atenção de Vergnaud. Eles são construídos no decorrer do tempo, daí a noção de que uma variável que compõe

um esquema possa, à medida que desenvolve aquele esquema, tornar-se um conceito invariante. Isto é fundamental pois é nos invariantes que repousam as bases conceituais da cognição. Somente com a integração dos invariantes o sujeito é capaz de gerar ações, capturar e controlar informações e, assim, suprir a função de conceitualização. Neste ponto Vergnaud faz uma distinção entre conceitos e teoremas: os teoremas são proposições verdadeiras ou falsas, os conceitos (objetos ou predicados) não são verdadeiros nem falsos, mas apenas relevantes ou não relevantes (Vergnaud 2013, p. 47). Dai a necessidade de Vergnaud em dividir esses conhecimentos em duas classes: conceitos-em-ação e teoremas-em-ação. Enquanto os conceitos-em-ação não são questionáveis, os teoremas-em-ação são proposições sobre o real, permitem derivações, inferências e computações, e podem se converter em teoremas científicos se forem conceitualizados. A relação conceitos-em-ação e teoremas-em-ação é dialética e indissociável e são componentes essenciais dos esquemas. E como não há representação sem proposições isso nos leva ao próximo conceito.

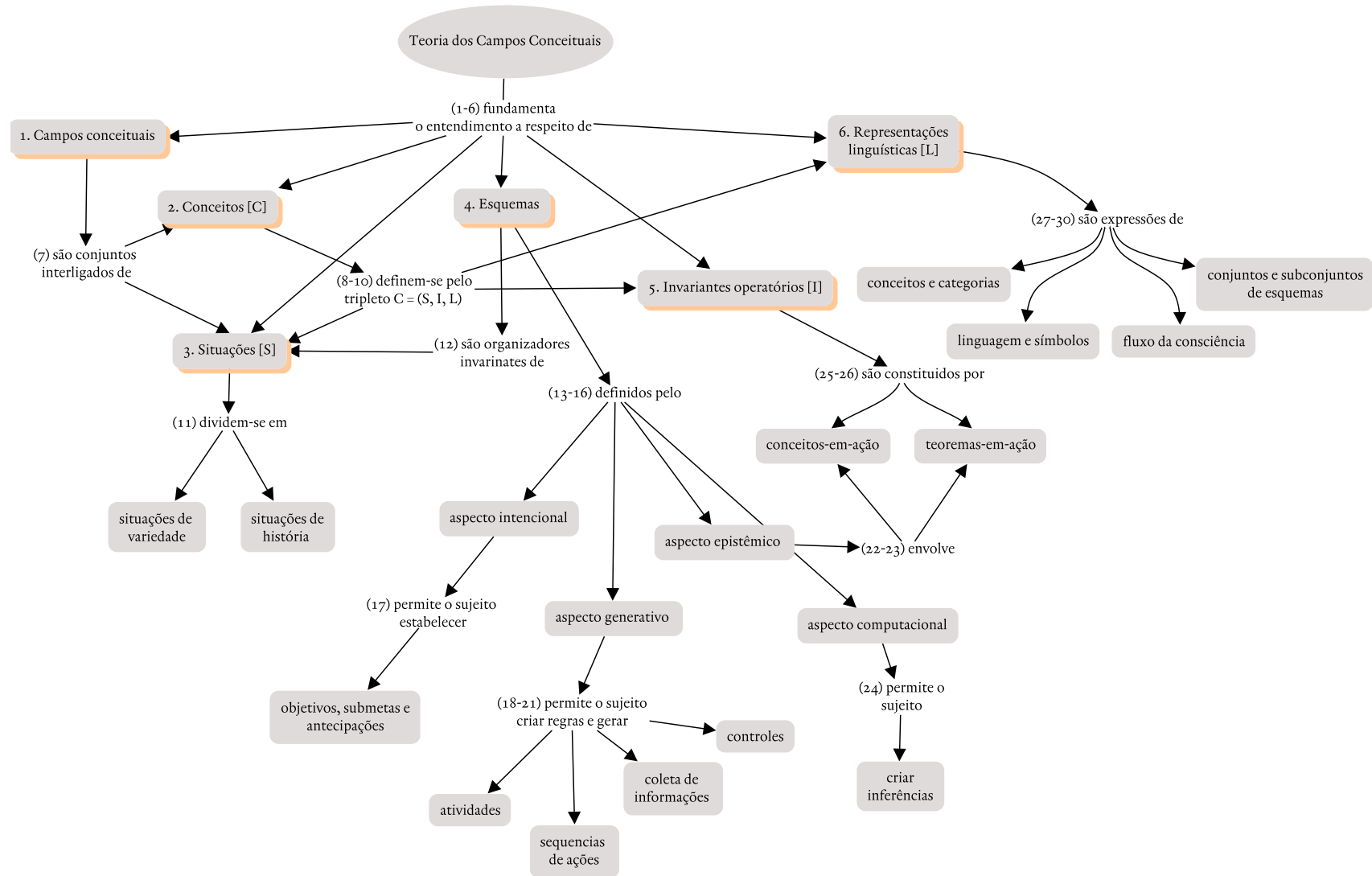
O sexto e último preceito descreve os processos representacionais e seus componentes. Para Vergnaud (2009, p. 92, *passim*) o conjunto das «representações» é um sistema dinâmico e pessoal de significantes e significados composto por quatro componentes distintos em sua natureza, porém, interdependentes: (1) fluxo da consciência; (2) linguagem e símbolos; (3) conceitos e categorias; e (4) conjuntos e subconjuntos de esquemas. Primeiramente, a representação do “fluxo da consciência” é uma experiência permanente e espontânea vivenciada por meio do fluxo da imaginação e do fluxo das percepções (ideias, imagens, palavras e gestos). Equiparar em um mesmo grau de importância os fenômenos inconscientes e os fenômenos conscientes não é algo contraditório, e, sim, uma maneira de reconhecer que “existem momentos privilegiados de percepção repentina, não redutíveis ao fluxo comum da consciência”. Em segundo lugar, a representação é um sistema de “linguagem e símbolos” sem o qual a experiência não pode ser comunicada. O pensamento é acompanhado e impulsionado por processos linguísticos e simbólicos, que são as formas predicativas do conhecimento, e estes engendram processos de conceituação e raciocínio. Ainda que palavras e símbolos não sejam conceitos em si, o pensamento matemático só é possível com ele, e, por analogia à música lembra-nos Vergnaud que “a notação musical também não é música, mas as sinfonias não seriam possíveis sem ela”. (Com a ressalva de que se aplicado ao



gênero sinfônico, evidentemente). Em terceiro lugar, a representação é um sistema de “conceitos e categorias” formalizado pelos invariantes operatórios que são, como já vimos, os componentes epistêmicos dos esquemas. Aqui é imprescindível a distinção entre conceituar e simbolizar, na medida em que a “compreensão de palavras e frases por diferentes pessoas, em particular alunos e professores, não seja simplesmente uma relação binária significante/significado, mas ternária pela interpretação privilegiada dos invariantes operatórios”. Por último, a representação é um sistema de «conjuntos e subconjuntos de esquemas» que, contrário à imagem de um dicionário ou de uma biblioteca, faz da representação um recurso operacional que regula e organiza a atividade e a percepção, ao mesmo tempo que é reciprocamente um produto destas. Na verdade, a consciência acompanha parcialmente a atividade porque a consciência se relaciona apenas a uma pequena parte do funcionamento psíquico em uma certa situação. Por esta razão, ainda que cômico das propriedades dos objetos, o sujeito permanece ignorante sobre a forma como a atividade é gerada e como se promove a hierarquia entre os subesquemas que são ativados pelos superesquemas. É neste hiato organizacional que se abre espaço para a improvisação e a contingência, de onde extraímos sua função adaptativa. O Quadro 1 traz o mapa conceitual da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud.

### 3. Problematização

Em um ensino superior voltado às questões práticas, o nível abstrato próprio dos exercícios de contraponto e harmonia torna o ensino tradicional destas disciplinas especialmente vulnerável às críticas e, em especial, por promoverem uma visão estilística estreita focando sobre a música canônica do ocidente europeu. Para Burstein (2007), no entanto, estas plausíveis reivindicações baseiam-se sobre o falso pressuposto quanto à natureza e função próprias desses exercícios, cujas metas e regras não são e nem devem ser as mesmas daquelas da música real. Ainda que os exercícios de harmonia e contraponto busquem refletir o que acontece na música real, nem por isso



Quadro 1: Mapa conceitual da Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud (Fonte: Elaborado pelo autor)

devemos pretender alçá-los ao posto de música real para cuja realização concorrem outros componentes expressivos e criativos, que naturalmente conflitam com o grau de abstração desejado para tais exercícios tradicionais. A natureza artificial deles, apropriada para focar em conceitos essenciais, pode ser comparada com o tipo de condição laboratorial análogo ao estudo técnico de escalas que deliberadamente deixam de lado elementos expressivos essenciais da performance e favorecem, propositalmente, um nível neutro de execução como forma de majorar o nível de concentração em elementos técnicos específicos, por exemplo, afinação ou articulação. De fato, a outra opção seria trabalhar desde o início com composições modeladas que emulassem um determinado estilo ou compositor. Outrossim, entrariam em cena novos componentes além do contraponto e da harmonia, como ritmo, forma, textura e instrumentação, que infligem novos desafios às composições modeladas e requerem do aprendiz novas habilidades. Nessas condições seria possível vencer as dificuldades desde que o aprendiz já trouxesse consigo significativa experiência prática com performance, composição e improvisação (cf. Berentsen 2014). Burstein preocupa-se em mostrar que não é demérito algum reconhecer que o contraponto das espécies pode relacionar-se apenas indiretamente com as composições musicais. Nem tampouco a discrepância evidente entre os pressupostos do *stile antico*, nutridos pelas espécies *fluxianas*, e as realizações composicionais em estilos mais em voga de épocas posteriores seja motivo para taxar a prática pedagógica de inconsistente. No cômputo geral, as ambiguidades e divergências estilísticas surgem das considerações sobre o que deve ser empregado como sonoridades consonantes e, quando não, como tratá-las. Destarte, os conceitos inerentes do estudo das espécies admitem ser empregados em uma considerável gama de estilos, fato que dispensaria atitudes apologéticas em sua defesa na medida em que esses estilos se afastam da doutrina apenas num nível frontal ou superficial, razão pela qual podemos vê-la aplicada a quase totalidade da música instrumental e dramática produzida nos séculos 18 e 19, assim como o jazz e a música popular produzida no século 20.

A pedra de toque do ensino da harmonia é a escrita em vozes ou partes, modeladas na escrita coral de J. S. Bach. É fato, porém, que na música instrumental a movimentação das vozes entre os acordes ocorre, muitas vezes, de forma sugerida ou implícita. Mas isso não deve invalidar o propósito da escrita a quatro partes que busca promover no aprendiz a consciência do sentido

de movimento entre as harmonias e a condução independente de cada uma das vozes. A utilidade dos exercícios de harmonia não está em aproximar-se da música verdadeira, e, sim, em conhecer os princípios das vozes condutoras. A harmonização de melodias é também um exercício obrigatório para o qual a escolha de progressões básicas de acordes contextualiza formas mais elaboradas e excepcionais que surgem, exatamente, em função de especificidades estilísticas. Autores como Burstein preocupam-se em demonstrar como os conceitos transmitidos pelo ensino tradicional do contraponto e da harmonia, por meio de exercícios neutros, são capazes de se relacionarem com os procedimentos da música real.

Existem estudos que versam especificamente sobre a problematização do ensino do contraponto ou do ensino da harmonia nos cursos de graduação de nossas IES (cf. Carvalho 1994; Cury 2011). Um exemplo recente é o estudo quantitativo sobre o impacto do ensino do contraponto na vida musical dos estudantes no qual os autores, Ribeiro e Borges (2014), revelam-nos dados contraditórios e frágeis, ao menos do ponto de vista teleológico. Se por um lado a pesquisa confirma entre os discentes a quase absoluta ausência de conhecimentos prévios de música sacra, sem os quais não se pode ancorar e subsumir os preceitos da polifonia renascentista, por outro lado, o resultado da pesquisa com aqueles alunos permite elevar a disciplina a um patamar de importância expressivo, pelo fato desses mesmos alunos reconhecerem nela as potencialidades para agregar e despertar valores relacionados à composição musical, à percepção e à compreensão das estruturas. Com efeito, esse parece ser o grau máximo de abrangência e de envergadura epistêmica que se pode esperar da disciplina de contraponto nos cursos de graduação nos dias de hoje.

Investigações das questões de natureza epistemológica, e didática propriamente dita, esclarecem os critérios para a sustentação científica de determinada disciplina e a forma como os conhecimentos fundamentais são privilegiados e organizados em métodos de aprendizagem apresentados na forma de manuais. Este é um ponto instigante para a avaliação da produção intelectual na área a qual, sem o escrutínio de natureza epistemológica, torna o autor propenso a reproduzir conteúdos e a não ambicionar ir além de conteúdos propedêuticos cristalizados na disciplina. Podemos nos socorrer aqui do exemplo de Diether de la Motte. Lá se vão três décadas desde a publicação de *Harmonielehre* (1989), obra que alcançou a marca incomum de uma dezena de

edições e de traduções nas décadas seguintes, dentre elas a versão em inglês que traz em seu título, de forma mais precisa, o objeto de estudo do autor: *The Study of Harmony: An Historical Perspective* (1991). Motte procurou com seu trabalho produzir material didático que fosse circunscrito a preceitos estilísticos, historicamente embasados e de modo a valorizar o aspecto individual da invenção harmônica, e não simplesmente a princípios normativos transmitidos segundo os pressupostos da composição estrita desde os remotos tempos dos conservatórios de música. Arrisco a afirmar que, no entanto, este nunca foi um livro popular nos cursos de graduação das universidades brasileiras. Atribuo isto a três razões: (1) porque nunca pôde resistir às facilidades de outros manuais exclusivamente voltados para preencher a função curricular do livro didático, como o *textbook* acompanhado por um *workbook* juntamente com o gabarito dos exercícios e a gravação em CDs (*companion website* nos dias de hoje); (2) por andar em zonas conceituais mais abstratas nas quais sua função instrumental fragiliza-se exatamente por não convir com as condições normativas de um livro didático regular, como aquelas zonas palmilhadas pelo autor ao tratar dos materiais harmônicos em Wagner e Debussy empregados não-funcionalmente; e (3) porque a reconstituição composicional de estilos e seus correspondentes gêneros musicais em exercícios de harmonia vão muito além das expectativas medianas da disciplina, cujos objetivos restringem-se à realização de exercícios curtos de condução de vozes e que desconsideram qualidades que dizem respeito à forma, ao gênero e à rítmica.

Colocando em um dos extremos os conteúdos propedêuticos típicos da disciplina fundada em Rameau, e no outro extremo a abordagem historicista de Motte pela qual se propõe desvencilhar o aprendiz destes conteúdos, Koentopp, transitando por este caminho do meio, traçou um interessante estudo comparativo entre três dos principais livros didáticos mencionados (não arriscaria dizer utilizados) nos cursos de graduação. Confrontando os livros de Schoenberg (*Harmonielehre*, 1911), Piston (*Harmony*, 1941) e o de Kostka e Payne (*Tonal Harmony, with an introduction to twentieth-century music*, 1984), o autor traçou as discrepâncias e as convergências conceituais desses autores ao tratarem de uma seleção de vinte e dois tópicos comuns e mandatórios para quaisquer livros de harmonia, tópicos estes que incluem desde as discussões tradicionais acerca do dobramento da terça à formação dos acordes alterados (Koentopp 2010). A seleção dessas duas dezenas de tópicos obrigatórios para um livro

didático de harmonia atende a um critério de conveniência, e não a critérios epistemológicos. Conveniente porque cada um destes tópicos é facilmente detectável com uma consulta rápida no sumário desses livros, soma-se a essa lista o livro de Aldwell e Schachter (*Harmony and Voice Leading*, 1988), que são dedicados maciçamente à *common practice* com brevíssimas incursões à música composta *after the common practice*, de onde podemos observar o quão similares esses livros são em sua abrangência e na distribuição de seus conteúdos. Pela ordem cronológica, percebemos que Schoenberg foi o menos interessado pela propedêutica da disciplina e, sim, pelos aspectos, diríamos, ontológicos e, por conseguinte, atendo-se ao exercício de encadeamentos esquemáticos. Mais do que em Piston, Kostka e Payne priorizaram harmonizações e a análise com algumas tímidas incursões no jazz e na teoria pós-tonal, como uma espécie de bônus. Conveniente, ainda, porque tantos outros tópicos foram deixados de fora como aqueles encontrados em outro livro, este da década de 1960, de Ludmila Ulehla (*Contemporary Harmony: Romanticism through the Twelve-Tone Row*, 1966) no qual encontramos os primeiros esforços de se fazerem representar, por meio de numerais romanos e arábicos, a complexidade dos acordes estendidos em todas as suas inversões possíveis, presumivelmente em conformidade e compatíveis com a tradição do baixo cifrado.

Não faltariam exemplos, à guisa de introdução, os quais poderiam ser usados nesta brevíssima seção dedicada à análise do livro didático. A função instrumental ganha especial atenção entre os pesquisadores de livros didáticos, que vêm desenvolvendo métodos de análises linguísticas, em especial a análise lexicométrica para discutir as operações e a “reorganização formal das sequências textuais e das análises estatísticas aliadas à análise de conteúdo” para auxiliar no estudo do “vocabulário de um corpus de textos” (Damasceno 2007). Outrossim, se o livro didático despertava o interesse apenas dos bibliógrafos e bibliotecários, recentemente ele ascendeu ao status de livro propriamente dito, e vem originando pesquisas especificamente orientadas para a análise do seu conteúdo, de sua produção e de sua recepção. Em Choppin (2004) entendemos o livro didático como um produto cultural complexo que expõe a interseção entre a cultura, a pedagogia, a produção editorial e a sociedade. Percebemos que a produção de livros didáticos coincide total ou parcialmente com as atividades de uma editora, inclusive. Ao lado destas questões pousam interessantes indagações acerca do papel do livro didático na formação do professor, sua utilização na

educação não formal e o perfil sociológico dos autores. Um ponto central da discussão trazida por Choppin, e de repercussão direta sobre nós brasileiros, diz respeito à dimensão transnacional do livro didático. A utilização de livros exógenos traduzidos para o vernáculo testemunha a circulação de conteúdos de ensino e métodos pedagógicos que foram tomados de empréstimo. Alguns destes livros tornaram-se *best-sellers* (cf. Burkholder; Palisca 2010; Kostka; Payne 2008; Palisca; Grout 1994) e exercem enorme influência na formação e na avaliação de nossos graduandos, sem contudo terem sido adaptados à cultura local, ou, em alguns casos, sem nem sequer terem recebido uma tradução legalizada.

Em maior ou menor grau, os livros didáticos são presença constante em sala de aula dos cursos de graduação, razão pela qual é necessário estudos avaliativos não apenas da eficácia deles, mas também de seu uso por professores e alunos. Comunidades internacionais promovem pesquisas permanentes acerca da eficiência e eficácia dos livros didáticos e das mídias educacionais, como, por exemplo, a *Association for Research on Textbooks and Educational Media*. Coletando dados percebemos que são poucos os livros de caráter didático, destinados aos alunos dos cursos de graduação em música, que foram produzidos no Brasil nas últimas duas décadas (cf. Almada 2013; Carvalho 2000; 2011; 2014; Rauta 2020). Igualmente escassos são os estudos sobre o assunto. Contudo, há uma literatura bastante expressiva produzida pelos acadêmicos brasileiros que avaliam a produção dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNDL), ensejando interessantes reflexões sobre a formação do professor unidocente da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), em conformidade com os critérios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (cf. Barbosa 2013; Bellochio 1999; 2014; 2015).

Sendo árdua a tarefa de fugir ao malogro de se repetir conteúdos teóricos, no mais das vezes, esclerosados, vi-me encurralado pouco após iniciar minha pesquisa coletando eventos, não apenas porque estava diante de uma imensa quantidade de fontes documentais primárias, mas porque em determinado momento pareceu-me mais razoável retroceder e procurar ver o problema sob outra perspectiva. A alternativa de desenvolver uma matriz a partir da qual fosse possível, com o auxílio de algumas teorias cognitivas, desdobrá-la numa eventual cadeia de outras matrizes ao longo da realização desta investigação, pareceu-me a decisão mais certa a ser tomada. Afinal de contas, para Gowin (2005, p.126, *passim*) a consulta de fontes primárias e a revisão de literatura não

constituem pesquisa em si, “trata-se de mais coleta de informações ou aprendizado e execução de habilidades de referência”. Por conseguinte, fez-se necessário mudar a estratégia tal como numa pesquisa-ação em que a cada momento em que um novo problema fosse identificado, isso gerasse uma nova busca de dados e, forçosamente, refletisse em nova tomada de decisões de ensino e aprendizagem. Uma teoria mais abrangente era necessária para que fosse possível englobar os quatro lugares-comuns da educação: ensino, aprendizagem, currículo e governança. Fui buscar no Diagrama V de Gowin a estratégia inicial para desempacotar e organizar os conhecimentos na área.

#### 4. Vê Epistemológico

O «Diagrama V» foi desenvolvido por Bob Gowin no final da década de 1970. Amplamente difundido na década de 80, e utilizado mais recentemente pelos nossos pesquisadores (cf. Bueno Lucas et al. 2017; Ferracioli 2005; Pacheco; Damasio 2009; Santos 2005; Trabach; Ferracioli 2020), nenhum da área da música, note-se porém, revela-se uma importante ferramenta de ensino para aprendizagem, avaliação ou organização de procedimentos experimentais. Para todos os casos, o Diagrama V foi criado para atender a tripla finalidade de planejar um projeto de pesquisa, analisar um artigo ou documento de pesquisa e atuar como uma ferramenta de ensino/aprendizagem (Gowin; Alvarez 2005, p. 35, *passim*). A sua forma de Vê foi a maneira esquemática com que Gowin representou os níveis envolvidos no processo de desempacotamento do conhecimento condensado numa área determinada (cf. Novak; Gowin 1996, p. 71), ao mesmo tempo em que serve ao duplo propósito de representar e reconhecer os diferentes níveis de complexidade (e de simplicidade básica) do processo de construção do conhecimento. Justamente por ser usado para auxiliar a resolver um problema e a entender os procedimentos nele implicados, o Diagrama V ou «Vê Epistemológico» de Gowin é um instrumento heurístico que auxilia o aprendiz a identificar os aspectos imanentes do domínio conceitual (o pensar) e sua articulação contínua com o domínio metodológico (o fazer) na produção de conhecimento.

O que fez Gowin (1996, p. 45) foi elaborar uma forma de representação na qual a “natureza cognitiva e emotiva do V combinasse conhecimento, valor e aprendizagem para promover o significado”. Sua aplicação é imediata no



planejamento de pesquisas, no domínio de ferramentas instrucionais e na análise de trabalhos. Aqui Gowin (1996, p. 106) estabeleceu ainda cinco questões-chave a serem aplicadas a qualquer exposição ou documento, quais sejam: 1) Qual é a questão determinante do estudo? 2) Quais são os conceitos-chave envolvidos no estudo? 3) Quais são os métodos de investigação (modos de proceder) que se utilizam? 4) Quais são os juízos cognitivos (ou resultados) obtidos? 5) Quais são os juízos de valor agregados ao estudo? Gowin chama o modelo de auto inquirição Q-5 de decifrador de códigos, aplicável em qualquer tipo de conhecimento. Claro esta para Novak e Gowin (1996, p. 72) que os estudantes não recorrem deliberadamente aos conceitos, nem aos princípios ou teorias relevantes para compreenderem o porquê ou de que forma devem observar determinados acontecimentos e objetos. Em outras palavras, não existe uma interação ativa entre o lado esquerdo e o lado direito do Vê, daí a necessidade de se aprender o modo como se produz o próprio conhecimento, ou, ao que os autores denominaram de metaconhecimento. Nestes casos é frequente o professor ter de percorrer o Vê começando pelo lado direito, e a partir dos juízos cognitivos do aprendiz o professor deve interpretar as afirmações que o aluno faz para construir inferências sobre os conceitos, princípios e teorias dele. (Novak; Gowin 1996, p. 159)

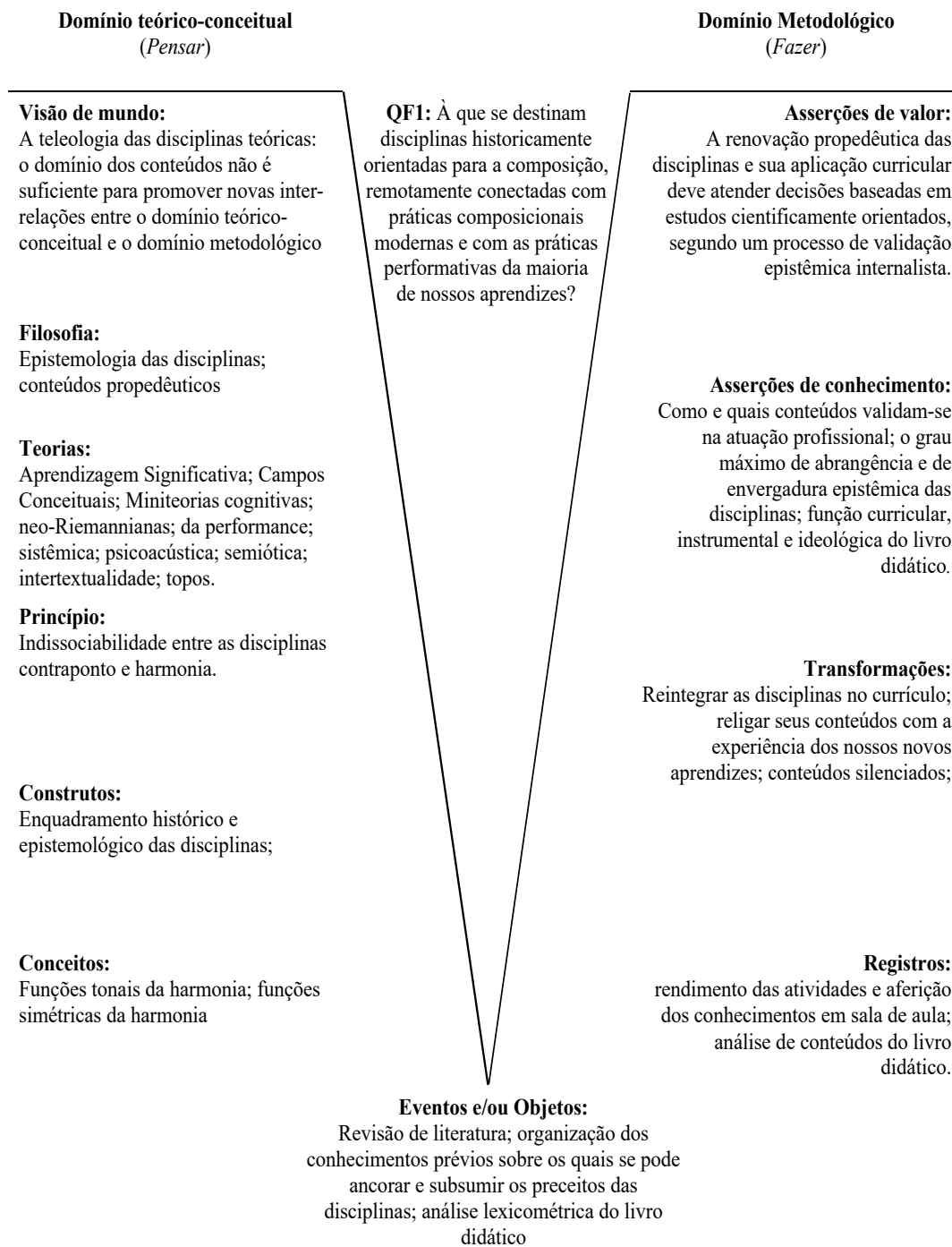
Estando a «questão focal» na região central a mediar os dois lados do Diagrama V, iniciamos percorrendo o lado esquerdo, o do domínio teórico-conceitual, tendo como ponto de partida a «visão de mundo» onde pousam as crenças do sujeito, fruto de sua maturidade, as quais, por sua natureza, trazem mais conclusões do que convites para perguntas. Em seguida deparamo-nos com o nível da «filosofia» que “perturba e nos faz sentir menos seguros (mas talvez mais entusiasmados) com as novas opções que o pensamento propõe” (2005, p. 52, *passim*). Em seguida o nível da «teoria» que, sendo ela boa, é capaz de simplificar a complexidade e estimular a imaginação e junto com ela novas possibilidade. A seguir o nível dos «princípios» que são guias conceituais para as ações que especificam regularidades nos eventos. Seguem-se o nível dos «construtos» que são “criações conceituais que conectam conjuntos de conceitos” e, por fim, o nível dos «conceitos» que estão “um passo acima da experiência percebida”. Na base do “Vê” estão os «eventos» onde se reúnem todas as coisas que acontecem e que são reais e que nos conduzem ao outro lado do Vê. Pelo lado direito do Vê, o do domínio metodológico, percorre-se o nível dos

«registros» que são instrumentos que servem para monitorar o que está acontecendo nos eventos em estudo. Em seguida encontramos o nível das «transformações» em que são analisados os dados coletados e o sujeito passa a entender o que aconteceu. Dali somos conduzidos para as «asserções de conhecimento» que são as respostas a cada uma das questões-foco que estão no meio do V e que, eventualmente, podem levar a novas questões para fundamentar as interpretações do sujeito e assim criar uma sequência de Vês em cadeia. Por fim, encontra-se o nível das «asserções de valor» que derivam da intenção inicial e da avaliação final da investigação. As asserções de valor consideram cinco tipos de questões: 1) Questão de valor instrumental, e.g. X é bom para Y? 2) Questão de valor intrínseco, e.g. X é bom em si mesmo? 3) Questão de valor comparativo, e.g. X é melhor do que Y? 4) Questão do valor de decisão, e.g. X está certo? Devemos escolher o X? e, 5) Questão do valor ideal, e.g. X é tão bom quanto pode ser, ou pode ser feito muito melhor idealmente (2005, p. 109)?

Em face a tantas questões-foco possíveis de serem elencadas, busquei aquela que fosse capaz de resultar numa teoria mais abrangente para o momento inicial da investigação. Embora seja possível estabelecermos um elo de diagramas “Vê” em resposta a diferentes questões focais, ainda que interessante e recompensador, todavia optei por limitar-me somente ao diagrama que se segue (vide Quadro 1).

## 5. Epistemologia da teoria musical

Para falar sobre as origens da epistemologia da teoria da música, faz-se necessário encabeçar um levantamento o mais abrangente possível sobre a bibliografia disponível. À guisa de introdução, neste espaço, refletiremos a cerca de algumas vertentes da teoria musical e sua repercussão na produção dos livros didáticos. Pedagogia, pesquisa e a construção de sistemas são, pois, as principais vertentes da teoria musical. Sem esta última, afinal, não seria possível atribuir valor à música sem a qual sejamos capazes de garantir-lhe resistência ao escrutínio do tempo, dos músicos, teóricos e críticos (Kerman 1986 *apud* Priore 2013).



**Quadro 1:** Diagrama heurístico matriz, mostrando os elementos epistemológicos desta investigação

Da “Era da Prática Comum” ao início da “Teoria Tonal Moderna” no século XIX, e daí à emancipação do teórico profissional no século XX até que fosse restituída à disciplina teórica o *status* de disciplina independente, foi uma longa jornada. Antecipo-me aqui com uma visão panorâmica acerca do desenvolvimento recente da musicologia que bem ilustra os caminhos e descaminhos mais recentes relativos à teoria da música. Na tradicional concepção germânica de *Musikwissenschaft*, a teoria da música fora subsumida na história e a ela servia como um sistema taxonômico. Fenômeno diferente desenhou-se nos Estados Unidos a partir da década de 1930, notadamente após a criação da *American Musicological Society* (1934), período durante o qual havia uma tensão dicotômica entre o historiador e o teórico analista. E se a disciplina de teoria havia se tornado um fardo a ser eminentemente lecionada por compositores, na concepção de Priore (2013) havia aqueles que passaram a se identificar como profissionais de teoria da música e não mais simplesmente como professores de teoria. Foi na década de 1950 que nasceu o que entendemos hoje por teoria contemporânea e teve como principal expoente Allen Forte, que, em 1977, fundou a *Society for Music Theory* ao lado de Wallace Berry consubstanciando, então, a cisão entre a musicologia e a teoria. E se os musicólogos eram acusados de se afastarem da música, os teóricos muniam-se cada vez mais de todos os tipos de ferramentas científico-analíticas a serviço da decifração das partituras. Na década de 1990, Kofi Agawu deu substância a um movimento reconciliatório conhecido por *The New Musicology*. Dele vimos se emanciparem diversos subcampos que incluem teorias neo-Riemannianas, teorias da performance, teoria sistêmica, teoria da psicoacústica, teoria da semiótica, teoria da intertextualidade, teoria dos topos e tantas outras. Mas então, como os professores das disciplinas de contraponto e harmonia se posicionaram?

### 5.1 Teorias cognitivas e miniteorias

A questão lançada acima enseja reflexões sobre como as teorias cognitivas podem auxiliar na busca por alternativas relativas aos processos de assimilação e retenção de conhecimentos. A distância entre “saber fazer” e “saber transmitir conhecimentos musicais” é um tema recorrente entre os educadores e pesquisadores contemporâneos. Uma breve abordagem do problema nos traz a percepção aparentemente consensual de que tocar e lecionar mobilizam,

necessariamente, habilidades distintas e imiscíveis em virtude das quais fundamentou-se a subdivisão das habilitações profissionais nos cursos superiores de música em Bacharelado e Licenciatura, explicando, outrossim, porque fomos condicionados a dar uma solução para lá de pragmática ao problema: de um lado aos jovens bacharéis é permitido continuar a ensinar da forma como aprenderam e, do outro lado, aos jovens licenciados, escusados de um desempenho instrumental de alto nível, é exigido o bom desempenho pedagógico voltado para a sensibilização musical de crianças e jovens das escolas de educação básica. Esta solução é infundada em suas premissas. Primeiro, porque este tipo de enfrentamento do problema é tipicamente caudatário de ideias de mercado parcialmente verdadeiras apenas em sua superfície mais imediata, na medida em que desconsidera que mesmo aqueles que se dedicam à performance, e porque não dizer, grande parte deles, a atividade pedagógica surge em suas vidas profissionais com a oportunidade ou, mesmo, com a necessidade (cf. Bollos 2009).

Segundo, e mais importante para nossa atual discussão, porque não combate o problema histórico segundo o qual as práticas de ensino da música, enraizadas ainda durante a Primeira República, se cristalizaram em nossas instituições e, em muitos casos, ainda hoje permanecem imunes aos novos saberes advindos da psicologia e das ciências do conhecimento, com evidentes desdobramentos no ensino em função de sua não readequação aos novos componentes educativos e metodológicos (Jardim 2009). A desejada renovação pedagógica que confronta e desafia as atuais expectativas dos docentes e das novas gerações discentes deve apontar para soluções capazes de implementar um ensino musical mais criativo, apto a desenvolver as habilidades criativas do aprendiz e propiciar uma aprendizagem musical real, como preferem dizer aqueles educadores e educandos empiristas, ou, em outros termos, uma aprendizagem musical mais significativa, como defendem os aprioristas, mormente afeitos ao cientificismo do conhecimento para os quais a origem do conhecimento centra-se no próprio sujeito e em sua estrutura cognitiva. A educação bancária pela qual o educando atua como um repositório de informações a serem arquivadas e memorizadas (Freire 1987, p. 66) é tipicamente o que se espera em uma educação tradicionalista fundada sobre hipóteses certas e que desvaloriza assuntos divergentes ou problemas que não tenham resposta única. Se por um lado, positivamente, é capaz de organizar e abreviar o tempo

de ensino por meio de sua sistematização pedagógica eficiente, por outro, negativamente, confere um ambiente formalista e austero à estrutura de ensino, estagna a criatividade do aprendiz, prioriza a memorização e assevera a passividade do aprendiz entre outras desqualificações (Mizukami 1986). Com efeito, o modelo cognitivista piagetiano trouxe enorme desenvolvimento ao ensino prescrevendo em sua Teoria Epistemológica os fundamentos do construtivismo. Por este novo paradigma privilegiou-se estabelecer a fusão natural entre os conhecimentos inerentes do sujeito e aqueles detidos por meio da observação do meio circundante. Os novos saberes são nesta perspectiva construídos em fluxo contínuo através da interação sujeito-meio na estrutura cognitiva do aprendiz, favorecendo um processo permanente de assimilação e acomodação de ideias novas, processo pelo qual se exige do aprendiz uma permanente adaptação ao meio. Essa discussão lança aqui, neste momento, as bases do objeto desta pesquisa e delinea o rumo que foi dado à atual investigação. O paradoxo fora lançado, um ensino musical tradicional não pode ser sinônimo de bom e nem tampouco de não-criativo, assim como um ensino criativo não será, necessariamente, eficiente. Os questionamentos e respostas que vim buscar se inserem dentro do modelo cognitivista, e, mais precisamente, a corrente construtivista que vem despertando o maior interesse meu e de alguns outros pedagogos musicais é a Teoria da Aprendizagem Significativa, que foi tomada como ponto de partida desta investigação, mas que, por escassez de espaço, não pôde ser trazida em detalhes para este artigo. Outrossim, abordaremos em nossa presente discussão a Teoria do Fluxo como uma teoria complementar que vem despertando igualmente o interesse de nossos pesquisadores.

Grosso modo, os princípios da teoria da cognição musical com bases piagetianas e o modelo construtivista da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, vêm sendo aplicados especialmente no ensino do instrumento, no primeiro caso, e nas práticas improvisatórias, no segundo. A teoria da aprendizagem significativa encontra, aparentemente, uma aplicação mais imediata ou mais claramente voltada para a prática instrumental improvisatória, presumivelmente porque ela é uma habilidade que exige um tipo de pensamento lateral, rápido e inusitado, para cujo êxito concorrem conhecimentos prévios assimilados de forma significativa. Encontramos pesquisas nessa área voltadas tanto para a improvisação livre musical, que

trabalha com a dissolução ou permeabilidade das fronteiras entre os idiomas e sistemas musicais (Costa 2003), como para a importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete de uma forma mais geral (Albino; Lima 2008; Campos 2006). Todas as pesquisas atuais produzidas em nossas academias que se valem da teoria ausubeliana fazem largo uso dos ensaios de Marco Antônio Moreira, professor de física da UFRGS e colaborador direto de Joseph Novak, pesquisador sênior no *Institute for Human & Machine Cognition* (IHMC), discípulo mundialmente conhecido por ter redirecionado o foco cognitivista ausubeliano ao desenvolver novas estratégias instrucionais que incluíssem os aspectos psicomotores e afetivos da aprendizagem, deixados de lado por Ausubel, e, no que tange o escopo de minha investigação, por ter criado o mapeamento conceitual.

A eficiência de formas autorreguladoras de aprendizagem é capaz de promover o êxito de um indivíduo na busca de suas metas educacionais. Trata-se de um processo estruturalmente interrelacionado e ciclicamente concebido o qual encontramos descrito em Zimmerman (2000) na forma de um modelo parcimonioso trifásico: PLEA, acróstico para planejamento (*forethought*), execução (ou controle volitivo, *performance or volitional control*) e avaliação (ou autorreflexão, *self-reflexion*). Cíclico porque a cada autorreflexão de um desempenho anterior possibilita-se um aprimoramento contínuo proativo, elevando as metas e desafios das performances atuais (Polydoro; Azzi 2008). As atividades autorreguladas são essenciais para a aquisição de autonomia no processo de aprendizagem e já vêm sendo estudadas formas para sua aplicação nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em performance musical (Alves, 2013; Araújo 2016; Calzavara; Alliprandini 2021). Foi com este intuito que Soares (2018) buscou estabelecer uma relação dialógica entre a Teoria da Autorregulação com outras teorias relacionadas à aquisição de *expertise*. A *expertise* musical parece ter seu habitat natural no campo da performance musical, ainda que de sua definição pudéssemos extrair argumentos favoráveis para sua aplicação em outras áreas da formação musical. A *expertise* pode ser definida como a capacidade adquirida pela prática para desempenhar qualitativamente bem uma tarefa (Frensch; Sternberg 1989 *apud* Soares 2018), conquanto falar de aquisição de *expertise* em teoria musical parece não ir ao encontro das aspirações comuns do aprendiz e nem, tampouco, atender ao cumprimento das competências exigidas para um curso de graduação.

A Teoria da Autorregulação, ou, teoria da aprendizagem autorregulada, alicerça-se sobre três aspectos essenciais comuns a todos os aprendizes autorregulados e ativamente autossuficientes. Um deles é o aspecto metacognitivo que se refere à capacidade que o aprendiz possui em organizar e monitorar o seu processo de aprendizagem. Os outros dois, o aspecto motivacional e o aspecto comportamental, são aspectos fundamentais para que o aprendiz se perceba como um indivíduo competente e capaz de criar ambientes favoráveis a sua própria aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem refere-se, portanto, ao grau no qual o aprendiz se encontra metagontiva, motivacional e comportamentalmente ativos e envolvidos na sua aprendizagem (Rosário; Trigo; Guimarães 2003) Apropriando-me do pensamento de Soares, proponho aqui estender a reflexão por ele empreendida sobre como a autorregulação e a *expertise* musical podem se inter-relacionar com quatro outras teorias e projetá-la em um possível cenário no campo da teoria musical. Vejamos o cenário apontado por Soares (2008). A primeira delas é a «teoria da prática deliberada» que, diferenciando-se da experiência normal de trabalho, constitui um “conjunto de atividades altamente estruturadas e planejadas” ligadas à preparação para a performance. A segunda delas é a «teoria da metacognição» que exprime a forma como o sistema cognitivo do aprendiz é capaz de se automonitorar e autorregular, de modo a potencializar seu próprio funcionamento. Por ela entendemos, por exemplo, que a avaliação externa do professor não é determinante para o monitoramento e autorregulação do aprendiz. A terceira é a «teoria da autoeficácia», cerne da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (cf. Bandura 1977; 2001). Ela é determinante para o processo de autogestão pois impacta os padrões das ações autorreguladoras diretamente relacionadas com as crenças de eficácia pessoal, cujos reflexos se deixam sentir no esforço investido para o cumprimento das atividades desejadas, no grau de resiliência e de perseverança do indivíduo, assim como no grau de vulnerabilidade diante do estresse e depressão, por exemplo. A quarta é a «teoria da motivação» que analisa a forma como um motivo pode ou não desencadear uma ação. É necessário um bom propósito capaz de transmitir força e energia e, assim, impulsionar o indivíduo para aprender eficazmente. Quatro forças operam nesse sentido: (1) aquelas provindas da necessidade e sua relação com o bem-estar do indivíduo; (2) as cognitivas que engatilham expectativas e crenças; (3) as emocionais em resposta a determinada condição ambiental; e (4) aquelas



forças advindas de eventos externos as quais direcionam positivamente, ou negativamente, o comportamento do indivíduo.

Claro está que os sinais de motivação se manifestam tanto no comportamento, como no engajamento, nos estados cerebrais e psicofisiológicos, mas também é fato que o fenômeno motivacional pode ser analisado sob diferentes perspectivas e ensejar diferentes teorias, ou, miniteorias. Com propriedade, Reeve (2006, p. 21) preferiu deixar de lado ao que chamou de época das grandes teorias generalistas em favor das miniteorias motivacionais, quais sejam: (1) Teoria motivacional de realização (Atkinson 1964); (2) Teoria atribucional da motivação de realização (Weiner 1972); (3) Teoria da dissonância cognitiva (Festinger 1957); (4) Motivação dos efeitos (White 1959; Harter 1978); (5) Teoria da expectativa vs. valor (Vroom 1964); (6) Teoria do fluxo (Csikszentmihalyi 1975); (7) Motivação intrínseca (Deci 1975); (8) Teoria do estabelecimento de metas (Locke 1968); (9) Teoria do desamparo aprendido (Seligman 1975); (10) Teoria da reatância (Brehm 1966); (11) Teoria da autoeficácia (Bandura 1977); e (12) Auto-esquemas (Markus 1977). Dentre as miniteorias citadas por Reeve, a Teoria da Autoeficácia (de Bandura) e a Teoria do Fluxo (de Csikszentmihalyi) são as que mais vêm despertando o interesse de nossos pesquisadores e professores de música, com publicações sistemáticas sobre o tema motivação e música no Brasil (cf. Araújo; Andrade 2011; Araújo; Cavalcanti; Figueiredo 2014; Araújo; Pickler 2008; Araújo 2012; Cavalcanti 2009; Cereser 2011; Cereser; Hentschke 2009; Figueiredo 2010; Gonçalves 2013; Silva 2012; Stocchero 2012).

Todos esses estudos vertem sobre a questão da prática musical que, como dito antes, parece ser o habitat natural das teorias aplicadas à *expertise* musical. Um maior ponto de contato com a teoria musical, no entanto, pode ser vislumbrado com a Teoria do Fluxo. A experiência do fluxo se revela ao sujeito que, sentindo-se motivado e capaz de superar os desafios que se apresentam em um grau condizente com suas próprias habilidades, portanto, nem demasiado complexos a ponto de causar ansiedade ou frustração, nem demasiado simples para resultar em apatia e desinteresse, é capaz de realizar uma tarefa de tal forma concentrado que, perdendo a noção do tempo, sente alegria, satisfação e sensação de bem-estar. Em Araújo (2013, p. 61) lemos resumidamente que o estado de fluxo é possível apenas quando três componentes estão presentes. O primeiro componente são as metas claras estabelecidas para o gerenciamento da

aprendizagem, que potencializem a energia psíquica do indivíduo, que se relacionam diretamente com sua autoestima e expectativa de sucesso. O segundo são as emoções que são consideradas estados interiores de consciência “na qual o sujeito não precisa de atenção para refletir sobre sim mesmo”. O terceiro são as operações mentais cognitivas que ordenam a atenção do aprendiz em função do grau motivacional e de sua atenção. Organizar metas e dosar dificuldades está, pois, diretamente relacionado com a experiência de fluxo. Estudos sobre estratégias motivacionais aplicadas na aula de música estão distribuídos em cinco categorias, como constata Madeira e Mateira (2013) após revisão da literatura. Aqueles que focam no processo motivacional do aluno ou do professor, no professor motivador e no aluno motivador, e aqueles que focam no estudo das teorias psicológicas, mais comumente a Teoria da Autodeterminação, Teoria da Expectativa-Valor, Teoria do Fluxo e Teoria da Autoeficácia e Autorregulação.

O aporte teórico aqui expresso pelas teorias da prática deliberada, metacognição, autoeficácia e motivação, quando aplicado para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada de base sociocognitiva, contempla permanentemente a relação teoria e prática. (Polydoro; Azzi 2008, p. 88) Não há dúvida que estes pressupostos abrem nova frente de pesquisa e que, servindo-se das miniteorias acima mencionadas, podem ser empregadas no estudo das disciplinas teóricas, em especial, as disciplinas de contraponto e harmonia.

## 5.2 Teoria cognitivista da Aprendizagem Significativa

Na teoria da aprendizagem significativa, aprender de forma significativa ocorre quando os novos conteúdos assimilados interagem com aquilo que o sujeito já sabe, conhecimentos estes adquiridos previamente por meio de suas experiências com o meio. David Ausubel chama este conceito prévio – proposição, imagem ou modelo mental –, de subsunçor ou ideia-âncora; de fato, os subsunçores estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno e funcionam, desta forma, como pontos de ancoragem para os novos conhecimentos. Todo conhecimento é dinâmico, e, como tal, pode evoluir ou involuir, inclusive, na medida que a estabilidade cognitiva e a abrangência de um subsunçor variam ao longo do tempo. Este conjunto dinâmico de subsunçores que estão em nossa

cabeça e integrados a um certo campo de conhecimento pode ser chamado de estrutura cognitiva de um indivíduo nesse campo. Tentativas de coisificar ou materializar exclusivamente um subsunçor ausubeliano em um conceito desconsiderariam o fato que um conhecimento pode ser de natureza não apenas conceitual, mas procedimental ou atitudinal. O subsunçor é melhor entendido, portanto, como um construto, uma construção puramente mental para qual não há necessariamente um referente concreto.

Ocorre, porém, um processo normal e inevitável de obliteração e perda de discriminação entre significados quando um subsunçor não é utilizado com frequência. Fato este experimentado por todos nós, por exemplo, quando um professor passa muito tempo sem lecionar certa matéria ou quando um aluno concludente necessita de um conteúdo aprendido no início de sua graduação. A aprendizagem significativa não está imune ao esquecimento, é claro.

A assimilação obliteradora é uma continuidade natural de toda aprendizagem, porém, se o esquecimento for total, e não apenas uma perda da capacidade de discriminação de significados de certo conteúdo, será porque sua aprendizagem foi provavelmente mecânica, não significativa. Caso tenha sido significativa será provavelmente mais fácil resgatar ou reativar o subsunçor integrado àquele campo de conhecimento. A teoria da aprendizagem significativa foi desenvolvida por David Ausubel, em 1963, em sua monografia intitulada *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Estudar as variáveis de desenvolvimento que influenciam as condições e processos da aprendizagem por recepção significativa e de sua retenção na estrutura cognitiva, assim como a relação entre a aquisição de conhecimentos, de um lado, e a retenção, transferência e o esquecimento, por outro, constitui o ponto central da Teoria da Assimilação desenvolvida pelo autor em *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* (Ausubel 2003).

O objetivo de Ausubel é, pois, formular uma teoria polivalente da forma como apreendemos e como retemos as informações transmitidas em sala de aula. Seu âmbito limita-se a um tipo de modelo de aprendizagem por recepção, em que se emprega o método da exposição verbal didática, pelo qual se apresenta ao aprendiz o conteúdo, e, ao invés de se esperar que ele o descubra por si mesmo, exige-se ao aprendiz apenas que demonstre que compreendeu o material de modo significativo e que foi capaz de incorporá-lo, tornando este conteúdo funcionalmente disponível e reproduzível para utilização. Outros tipos de

aprendizagem permanecem fora do âmbito da teoria ausubeliana, tais como aprendizagem pela descoberta, aprendizagem por memorização, resolução de problemas e formação de conceitos. Em sua teoria tampouco encontramos uma discussão detalhada dos fatores emocionais e de motivação interpessoal, ainda que estes elementos sejam concomitantes e capazes de interagirem mutuamente e de múltiplas formas, ordinariamente essas questões são tratadas pela psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. O que assume o posto de máxima relevância em sua teoria é, pois, a forma como a questão do abstrato *versus* concreto se apresenta no exercício de aprendizagem e como estes elementos dicotômicos influenciam a estrutura cognitiva do aprendiz. Como, por um lado, ideias gerais e explicativas e, por outro, o material factual e específico são incorporados na estrutura cognitiva do aprendiz? Segundo o pressuposto ausubeliano caso as ideias gerais e explicativas sejam postas em primeiro lugar, antes das factuais, elas também ficariam disponíveis para subsumir e, desta forma, facilitariam a aprendizagem subsequente do material factual. Entre os psicólogos educacionais, não obstante, há divergências, a apresentação descendente é favorecida, sobretudo, por aqueles de orientação construtivistas, já os de orientação neobehaviorista favorecem, ao contrário, a apresentação ascendente. Posto de outra forma, Ausubel acredita que, em oposição ao raciocínio concreto, o raciocínio abstrato representa este sim um nível de cognição comparativamente mais elevado no homem, e com a vantajosa capacidade de favorecer a resolução de problemas e de estabelecer interações entre representações gerais de variáveis relevantes. Ou seja, partindo-se do nível de generalização e inclusão mais elevado as ideias menos abstratas assimilam-se de forma muito mais eficaz.

A fragmentação das investigações acerca da aprendizagem em sala de aula Ausubel atribui a dois fatores: ou porque estes estudos são conduzidos por professores e investigadores que cometem erros conceituais graves por não serem da área, ou porque são encabeçados por psicólogos que não estão ligados à atividade educacional. Ausubel vai além, e salienta ainda que a investigação dos estudos laboratoriais de situações de aprendizagem simplificada extrapola as condições de um ambiente de aprendizagem da sala de aula, evidentemente muito mais complexo, e reflete, outrossim, o fascínio que estes investigadores sentem pelas ciências básicas em detrimento das ciências aplicadas. É fato que o progresso das ciências aplicadas reside no avanço das ciências básicas, tal como

o progresso da engenharia estivesse atrelado ao da física e química, o progresso da educação apoia-se nos avanços na psicologia, estatística, sociologia e filosofia. Mas é verdade também que uma abordagem centrada unicamente nas ciências básicas traz consigo grandes desvantagens na medida que sua relevância é por vezes remota e indireta, visto que ela não se predispõe a buscar um sentido utilitário como fim em si.

## 6. Considerações finais

Manifesta-se uma tendência atual entre docentes, psicólogos e especialistas curriculares de se buscar amplificar não apenas o conteúdo do currículo, mas sua qualidade intelectual. São constantes os movimentos de reforma curricular que de certa forma espelham, entre outras considerações, a preocupação com a unificação das disciplinas e a profundidade de cobertura das mesmas. Um ponto de vista extremo relacionado à responsabilidade de organização do currículo e de seleção de matérias dá ênfase a uma espécie de motivação endógena centrada no aprendiz, partindo-se do pressuposto que este sabe, de forma inata talvez, o que é melhor para ele em termos de tipo de instrução e de conteúdo intelectual. Não é crível, porém, que esta orientação de teóricos predeterministas seja capaz de substituir integralmente os conhecimentos especializados, na medida que estes interesses, ainda que expressos espontaneamente, não refletem todas as necessidades e capacidades importantes do mesmo aprendiz. A este respeito pesam ainda outras duas proposições que surgem a partir das premissas do movimento “aprender fazendo”, a de se querer subjugar a informação factual ao contexto funcional da vida real – e não por meio de exercícios inventados de forma artificial –, e a premissa de se avaliar o aluno não pelo seu progresso, mas por suas próprias potencialidades. Mas não são estas as únicas formas pelas quais os educadores vêm fugindo à responsabilidade de programação de conteúdo. A transmissão de matéria, a função mais essencial da escola, foi obliterada com a difusão da ideia de que a função da escola é ensinar *como* pensar e não *o que* pensar, obviamente um equívoco conceitual na medida em que não há nenhuma dicotomia real entre as duas funções e nem, em quaisquer circunstâncias, pode haver evidências de que ambas sejam mutuamente exclusivas.

Claro está que certos modelos, como aquele oferecido por Owen (1992), não apenas estabelecem novas prioridades ao reelaborar os conteúdos propedêuticos mandatórios da disciplina como também avança na forma de apresentação dos mesmos. Na aprendizagem por memorização as tarefas de aprendizagem são vulneráveis à interferência de conteúdos semelhantes, e essas interferências são a razão pela qual muitos estudantes universitários esquecem tão rapidamente conteúdos anteriores assim que expostos a novas aulas. A fórmula de se combinar a antologia com o livro texto e exercícios em unidades curtas favorece com que o material se relacione com a estrutura cognitiva do aprendiz de forma não arbitrária (de forma plausível, sensível e não aleatória) e que ele seja expresso de forma não literal (imbuído de significado lógico onde a relação não se altera se símbolos diferentes, mas equivalentes, forem usados). O aprendiz, assim, detém em sua estrutura cognitiva ideias ancoradas relevantes pelas quais ele ou ela irá se relacionar com o novo material. A abrangência histórica de propostas como esta é uma atitude realista e condizente com as aspirações do jovem graduando e licenciando atual. Por natureza, o tipo de ensino expositivo ideal aplicado na aprendizagem por recepção significativa ativa deve integrar-se à dinâmica da estrutura cognitiva segundo os princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Pelo primeiro, da forma como as unidades se sucedem em ordem cronológica no modelo «antologia-texto-exercícios», novos significados são atribuídos a um mesmo subsunçor que progressivamente se torna mais rico e refinado, permitindo-o se diferenciar cada vez mais dos outros subsunçores e tornando-o capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas. Pela reconciliação integradora, a visão totalizante do estudante o favorece na difícil tarefa de eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados e fazer superordenações. É mister não supervalorizar nem a autodescoberta nem tampouco a aprendizagem para e através da resolução de problemas. Este modelo, bem verdade, vai de encontro às referências metodológicas de minha própria formação no início de minha carreira. Exige-me um certo esforço para reconhecer que aquelas orientações propedêuticas de especialistas, refiro-me mesmo aos autores modernos que ainda buscam níveis insuspeitados de especialização estilística (cf. Daniel 2002), não mais se adequam às expectativas de nossos formandos e necessidades de nossos egressos. Reconheço neste modelo a maneira mais lúcida e realista de se garantir ao aprendiz: (1) ancoragem seletiva

do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva dele; (2) interação entre as ideias novas e as ideias relevantes ancoradas; e, por fim, (3) ligação e retenção dos novos significados com as ideias ancoradas correspondentes.

Acrescenta-se ao modelo «antologia-texto-exercícios» o fornecimento de organizadores avançados, por meio de mapas conceituais e outros suportes de mídia, amplificando a capacidade de oferecer ideias ancoradas a um nível mais elevado de abstração, generalidade e inclusão do que os novos materiais a serem apreendidos. Resumos e visões gerais cumprem bem este papel, assim como organizadores comparativos são capazes de clarificar semelhanças e diferenças entre dois conjuntos de ideias. Todos estes recursos devem estar alinhados com as outras teorias e miniteorias cognitivas discutidas.

## Referências

1. Acioly-Régnier, N. M.; Monin, N. 2009. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 1, p. 5–16.
2. Albino, C.; Lima, S. A. de. 2008. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *OPUS*, v. 14, n. 2, p. 115–133.
3. Aldwell, E.; Schachter, C. 1988. *Harmony and Voice Leading*. New York: Schirmer.
4. Almada, C. de L. 2013. *Contraponto em Música Popular: fundamentação teórica e aplicações composicionais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
5. Alves, A. C. 2013. *Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
6. Araújo, R. C. de. 2012. Motivação e prática musical: um exemplo de pesquisa sobre a Flow Theory. *Anais Do XXII Congresso Da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Música*, p. 2478–2485.
7. \_\_\_\_\_. 2013. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta-Revista de Cognição Musical*, v. 1, n. 1, p. 55.

8. Araújo, R. C. de; Andrade, M. A. de. 2011. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DAPesquisa*, v. 6, n. 8, p. 553–563.
9. Araújo, R. C. de; Cavalcanti, C. R. P.; Figueiredo, E. 2014. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista Da ABEM*, v. 18, n. 24.
10. Araújo, R. C. de; Pickler, L. 2008. *Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical*. São Paulo: Paulistana.
11. Araújo, M. V. 2016. *Comportamentos autorreguladores e experiências de fluxo na prática musical: um inquérito com performers de nível avançado*. Tese de Doutorado em Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
12. Ausubel, D. P. 2003. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 1.
13. Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191.
14. \_\_\_\_\_. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, v. 52, n. 1, p. 1–26.
15. Barbosa, V. D. 2013. *Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I*. Curitiba: UFPR.
16. Bellochio, C. R. 1999. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Educação Musical*, 4.
17. \_\_\_\_\_. 2014. Escola–Licenciatura em Música–Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista Da ABEM*, v. 10, n. 7.
18. \_\_\_\_\_. 2015. Educação musical e Pedagogia: mapeamento em Anais da ABEM (2001–2011). *XXII Congresso Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical*.
19. Berentsen, N. 2014. From Treatise to Classroom: Teaching Fifteenth-Century Improvised Counterpoint. *Journal of the Alamire Foundation*, v. 6, n. 2, p. 221–242.
20. Bollos, L. H. 2009. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In: Albano de Lima, Sônia Regina (Org.). *Ensino, Música & Interdisciplinaridade*, p. 107–124. Goiânia: Vieira/Irokun Brasil.



21. Bueno Lucas, L.; Luccas, S.; Martins do Espírito Santo, F.; Shizue Abe, R. 2017. A utilização do vê epistemológico de Gowin no ensino de ciências como um instrumento não tradicional de avaliação da aprendizagem. *X Congresso internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias*, p. 5267–5274.
22. Burkholder, J. P.; Palisca, C. V. 2010. Norton Anthology of Western Music. In: *The Twentieth Century and After*. New York: Yale University Press.
23. Burstein, L. P. 2007. Realidade e fantasia na classe de teoria musical tradicional. In: Nogueira, Ilza; Barros, Guilherme Sauerbronn de (eds.). *Teoria e Análise Musical em Perspectiva Didática*, p. 47–72. Salvador: TeMA.
24. Calzavara, A. A. K.; Alliprandini, P. M. Z. 2021. Perfil de autorregulação de estudantes de piano na construção da performance. *Revista da ABEM*, v. 29.
25. Campos, N. P. 2006. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. *Série-Estudos-Periódico Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 21, p.145–153.
26. Carvalho, A. R. 1994. *O ensino de contraponto nas universidades brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS.
27. \_\_\_\_\_. 2000. *Contraponto modal: manual prático*. Porto Alegre: Sagra Luzzato.
28. \_\_\_\_\_. 2011. *Contraponto tonal e fuga*. Porto Alegre: Evangraf.
29. \_\_\_\_\_. 2014. *Contraponto modal*. Porto Alegre: Evangraf.
30. Carvalho Júnior, G. D. de; Aguiar Junior, O. G. de. 2008. Os campos conceituais de Vergnaud como ferramenta para o planejamento didático. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 25, n. 2, p. 207–227.
31. Cavalcanti, C. R. P. 2009. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação de Mestrado em Música. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
32. Cedran, D. P.; Kiouranis, N. M. M. 2019. Teoria dos campos conceituais: visitando seus principais fundamentos e perspectivas para o ensino de ciências. *ACTIO*, v. 4, n. 1, p. 63–86.
33. Cereser, C. M. I. 2011. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese de Doutorado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
34. Cereser, C. M. I.; Hentschke, L. 2009. A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. *Anais Do XVIII Congresso Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical*, p. 127–136.

35. Costa, R. L. M. 2003. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese (Doutorado em Música), Programa de Estudos Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica.
36. Cunha, K. M. A.; Ferreira, L. N. de A. 2020. A Teoria dos Campos Conceituais e o Ensino de Ciências: Uma Revisão. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, p. 523–552.
37. Cury, V. H. M. 2011. *Contraponto: o ensino e o aprendizado no curso superior de música*. São Paulo: Unesp.
38. Damasceno, E. A. 2007. A dinâmica da análise lexicométrica e de conteúdo: perspectiva e aplicações ao ensino de língua materna. *Estudos Lingüísticos de São Paulo-GEL*, v. 2, p. 42–51.
39. Daniel, T. 2002. *Kontrapunkt: eine Satzlehre zur Vokalpolyphonie des 16. Jahrhunderts*. Koln: Verlag Dohr.
40. Ferracioli, L. 2005. O "V" Epistemológico como instrumento metodológico para o processo de investigação. *Revista Didática Sistemica*, v. 1, p. 106–125.
41. Figueiredo, E. 2010. *Um estudo sobre a teoria da autodeterminação no contexto do ensino do violão*. Dissertação de Mestrado em Música. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
42. Freire, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
43. Frensch, P. A.; Sternberg, R. J. 1989. Expertise and intelligent thinking: When is it worse to know better? *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, v. 5, p. 157–188.
44. Gonçalves, L. S. 2013. Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, p. 137–154.
45. Gowin, D. B.; Alvarez, M. C. 2005. *The art of educating with V diagrams*. New York: Cambridge University Press.
46. Jardim, V. L. G. 2009. O músico professor: percurso histórico da formação em Música. In: Albano de Lima, Sônia Regina (Org.). *Ensino, Música & Interdisciplinaridade*, p. 11–57. Goiânia: Vieira/Irokun Brasil.
47. Kerman, J. 1986. *Contemplating music: Challenges to musicology*. Cambridge: Harvard University Press.
48. Koentopp, M. A. 2010. *Métodos de ensino de harmonia nos cursos de graduação musical*. Dissertação de Mestrado em Música. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

49. Kostka, S.; Payne, D. 1984. *Tonal Harmony*. New York: McGraw-Hill Education.
50. Madeira, A. E. C.; Mateiro, T. 2013. Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. *PERCEPTA-Revista de Cognição Musical*, v. 1, n. 1, p. 67.
51. Mathes, J. 2007. *The analysis of musical form*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
52. Mizukami, M. da G. N. 1986. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
53. Moreira, M. A. 2002. Vergnaud's conceptual fields theory, science education, and research in this area. *Investigação em Ensino de Ciência*. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 7–29.
54. Motte, D. de la. 1989. *Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter.
55. \_\_\_\_\_. 1991. *The Study of Harmony An Historical Perspective*. Tradução de Jeffrey L. Prater. New York: McGraw-Hill Education.
56. Novak, J. D.; Gowin, D. B. 1996. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
57. Owen, H. 1992. *Modal and tonal counterpoint: from Josquin to Stravinsky*. Farmington Hills: Schirmer Books.
58. Pacheco, S. M. V.; Damasio, F. 2009. Mapas conceituais e diagramas V: ferramentas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação no ensino técnico. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, p. 166–193.
59. Palisca, C. V.; Grout, D. J. 1994. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva.
60. Piston, W. 1941. *Harmony*. London: Victor Gollancz.
61. Polydoro, S. A. J.; Azzi, R. G. 2008. Autorregulação: aspectos introdutórios. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 149–164.
62. Priore, I. 2013. O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. *OPUS*, v. 19, n. 1, p. 9–26.
63. Rauta, M. 2020. *Contraponto Modal e Tonal: orientações práticas a duas vozes*. São Paulo: Clube de Autores.
64. Reeve, J. 2006. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Grupo Gen-LTC.
65. Ribeiro, W. A. F.; Borges, M. R. 2014. Contraponto : impactos de seu estudo na vida musical dos estudantes de música da Universidade Federal de Sergipe Introdução. *VI Simpósio Sergipano de Pesquisa e Ensino em Música*, p. 1–11.

66. Rosário, P.; Trigo, J.; Guimarães, C. 2003. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 6, n. 2, p. 117–133.
67. Santana, E.; Alves, A. A.; Nunes, C. B. 2015. A teoria dos campos conceituais num processo de formação continuada de professores. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 29, p. 1162–1180.
68. Santos, J. R. dos. 2005. O uso do diagrama epistemológico “Vê de Gowin” no processo de investigação em geografia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 5, n. 3, p. 52–60.
69. Schoenberg, A. 1911. *Harmonielehre*. London: Universal Edition.
70. Silva, T. D. da. Motivação e Licenciatura em Música: Um estudo dos processos motivacionais. *XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, p. 104–11.
71. Soares, L. T. 2018. Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise. *PERCEPTA-Revista de Cognição Musical*, v. 5, n. 2, p. 93.
72. Stocchero, M. A. 2012. *Experiências de fluxo na educação musical: Um estudo sobre motivação*. Dissertação de Mestrado em Música. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
73. Trabach, A. R. S.; Ferracioli, L. 2020. A Utilização do Diagrama V como estruturador de atividades experimentais com Vídeo-Análise em Sala de Aula de Física no Ensino Médio. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, v. 4, n. 2, p. 18–40.
74. Ulehla, L. 1966. *Contemporary Harmony: Romanticism through the Twelve-Tone Row*. New York: Advance Music.
75. Vergnaud, G. 1993. Teoria dos campos conceituais. *Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro*, p. 1–26.
76. \_\_\_\_\_. 1996. Education, the best portion of Piaget’s heritage. *Swiss Journal of Psychology*, v. 55, n. 2–3, p. 112–118.
77. \_\_\_\_\_. 2009. The theory of conceptual fields. *Human Development*, v. 52, n. 2, p. 83–94.
78. \_\_\_\_\_. 2013. Pourquoi la théorie des champs conceptuels? *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 2, p. 131–161.

79. Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. Z. M.; Pintrich, P. R. *Handbook of self-regulation*, p. 13–39. San Diego: Academic Press.