

A aprendizagem cooperativa: um viés social e cognitivo para o ensino de piano funcional em grupo

Comunicação

Sérgio Inácio Torres
IA UNESP
sergio.torres@unesp.br

Resumo: O ensino instrumental funcional em grupo, a despeito de seu formato laboratorial, pode ter um viés social e cognitivo na perspectiva cooperativa. Esta comunicação tem, como objetivo principal, associar o ensino-aprendizagem do piano funcional em grupo com a sociologia da música, por meio dos estilos intelectuais e do aprendizado cooperativo, e, como objetivos específicos, empregar os conceitos da sociologia da música no piano funcional e aplicar a cooperação em grupo pelo viés cognitivo de estilos intelectuais para o piano funcional. A metodologia é exploratória e bibliográfica, e é desenvolvida por meio de alguns referenciais das teorias e modelos citados.

Palavras-chave: piano funcional; sociologia da música; aprendizagem cooperativa; estilos intelectuais; currículo.

1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem do piano funcional¹ no Brasil, em universidades, principalmente nos cursos de licenciatura em Música, necessita de uma discussão em torno das abordagens metodológicas para essa prática. O fato de possuímos várias instituições de ensino superior (REINOSO, 2012) oferecendo essa modalidade em sua matriz curricular, a despeito das infraestruturas precárias e dos docentes sem treinamento nessa área da pedagogia do piano, faz com que existam no país inúmeras abordagens para o piano funcional em grupo (MACHADO, 2016). Este artigo tem por base aspectos gerais, com os quais queremos pontuar que o ensino é coletivo, a disciplina é funcional e o formato – na maioria das vezes e de acordo com os métodos clássicos (SANTOS, 2013) – é laboratorial, e

¹ É uma disciplina de ensino de piano geralmente realizada nas graduações, no formato laboratorial, em grupo, para alunos não pianistas. Essa pedagogia utiliza as funcionalidades aprendidas para servir como ferramenta em práticas acadêmicas e atividades relacionadas ao trabalho dos sujeitos com música.

utiliza-se da nomenclatura funcional, sinônimo de currículo tecnológico e abordagens comportamentais. Sobre o currículo tecnológico, Sacristán discorre que:

Esse currículo consiste na transmissão de conhecimentos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. O comportamento e aprendizado são moldados pelo professor. Esse currículo é fundamentado no método, na execução eficiente, de alcançar resultados pré-determinados (SACRISTÁN, 2013, p. 40).

O currículo tecnológico é essencialmente comportamental, e essa é a abordagem mais usada no plano funcional laboratorial, ainda que este muitas vezes não seja pensado dessa maneira. Podemos refletir sobre outras abordagens metodológicas no plano funcional em grupo? Certamente sim, porque quando falamos em abordagem não podemos desconsiderar o contexto educacional em que os indivíduos participantes estão inseridos, os documentos que regem o curso, como as resoluções do MEC e o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso, além dos perfis do estudante e dos perfis desejados para os egressos. A literatura da pedagogia do piano (BISPO, 2014), as pesquisas sobre piano em grupo (CHOU 2018; REIS, 2017) e os métodos de piano em grupo (CARAMIA, 2003; COSTA; MACHADO 2012; LANCASTER; RENFROW, 2008; HILLEY; FREEMAN, 2002) seguem uma abordagem comportamental. O ensino instrumental funcional é uma das disciplinas da graduação em Música, com base no currículo tecnológico.

O que é inerente às abordagens comportamentais? De acordo com a professora Maria da Graça Nicoletti Mizutani, no tocante a ensino e metodologia, a abordagem comportamental apresenta: a) em linhas gerais, Behaviorismo, que tem origem empirista, em que o conhecimento é resultado da experiência e o comportamento humano pode ser modelado e reforçado por meio de recompensas e controle; b) educação com maior controle, responsabilidade e liberdade (MIZUAKI, 1986).

A metodologia hoje amplamente utilizada por professores de piano funcional está apoiada nos métodos de piano em grupo e em recursos auxiliares. É possível usar um método ou vários métodos, e essa prática é salutar porque esses materiais já foram amplamente testados (ROCHA, 2016). Sabe-se que os métodos disponíveis e mais utilizados são os estadunidenses e que existe a necessidade de se adaptar a apresentação de alguns conteúdos, visto que todo o ensino de piano em grupo nos Estados Unidos difere do

brasileiro, principalmente com relação aos ambientes laboratoriais, altamente equipados por lá (MACHADO, 2016; SANTOS, 2013; MONTANDON, 2007); soma-se a isso o fato de que os alunos de “group piano” estadunidenses, além de serem musicalizados, já foram treinados coletivamente com abordagem comportamental nos anos iniciais ou no Ensino Médio, nas aulas de música (FISHER, 2010). Assim, temos o seguinte contexto com algumas formas estabelecidas: os métodos empregados, a funcionalidade dos conteúdos e a abordagem tecnológica ocorrem; porém, na maioria das vezes, nas licenciaturas para futuros músico-educadores que vão atuar em contextos diversos, essa disciplina é estudada coletivamente, com colegas provenientes de diferentes formações e cenários sociais, os quais não têm essa disciplina coletiva concebida pelo viés sociocultural cooperativo e cognitivo, o que empobrece as possibilidades de aprendizagem dos alunos e limita o ensino-aprendizagem a bases estritamente comportamentais.

Esta comunicação pretende contribuir para essa área, principalmente por meio de alguns referenciais da sociologia da música e dos estilos intelectuais, acompanhados de outros referenciais provenientes da educação musical, da psicologia cognitiva e da educação. A perspectiva da sociologia da música vai colaborar com o aprofundamento do olhar desse coletivo musical, visto que geralmente não se comporta como grupo – a despeito de alguns autores da pedagogia do piano mencionarem aspectos motivacionais e de interação entre os membros de uma classe de piano funcional (WRISTEN, 2006; MYERS, 1990), sabemos, pelos colegas professores e pelos próprios alunos, que isso nem sempre ocorre em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que é pertinente quando Green (2016) traz a metodologia da aprendizagem cooperativa para a educação musical, pois podemos fazer uma ponte para uma nova concepção do ensino-aprendizagem do piano funcional, por um viés social e cognitivo.

O objetivo principal desse artigo é associar o ensino-aprendizagem do piano funcional em grupo com a sociologia da música, por meio dos estilos intelectuais e do aprendizado cooperativo. Quanto aos objetivos específicos, são eles: empregar os conceitos da sociologia da música no piano funcional; e aplicar a cooperação em grupo pelo viés cognitivo de estilos intelectuais para o piano funcional. Pretende-se responder à pergunta: “De que modo podemos usar a aprendizagem cooperativa e os estilos intelectuais para

repercutir em uma nova maneira de trabalhar a pedagogia do piano funcional em grupo?”.

A escolha metodológica deste artigo se deu quanto ao tipo de pesquisa – exploratória, tendo como propósito contribuir na formulação de um problema, no sentido de enunciar questões e hipóteses para investigações subsequentes (COOPER; SCHINDLER, 2003). Quanto ao método, optou-se pela coleta de dados bibliográficos, em fontes primárias e secundárias (GIL, 2002).

2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Essa abordagem implica considerarmos que toda prática musical, “fenômeno transversal”, que “perpassa todos os espaços sociais” (BOZON, 2000, p.147), traz implícita a aprendizagem dessa prática e que, assim, alguma modalidade de educação musical ocorre em diversos contextos, envolvendo grupos sociais e culturais diversos (ARROYO, 2002 p.18).

De acordo com Jorgensen (1997), quando nos referimos a educação musical, devemos entender que se trata de uma reunião de crenças e práticas adotadas. Estas são de extrema importância porque estão ligadas à formação do indivíduo e ao contínuo dos costumes musicais da humanidade, os quais possuem valores, crenças e expectativas que propiciam formas diferentes da realização do ensino e da aprendizagem. Esse pensamento contrapõe algumas maneiras tradicionais presentes no ensino Superior, nas licenciaturas em Música que possuem visão educacional “pasteurizada” onde os objetivos demasiadamente conteudistas não consideram as histórias e o contexto sociocultural de cada um. Nisso, a autora coloca a importância de se compreender a diversidade e a versatilidade com que a educação musical pode acontecer, com integridade e em sua totalidade, respeitando o ser.

A compreensão da educação musical por um viés social faz parte das transformações que ela tem sofrido em razão da necessidade de

aglutinar às suas propostas e ações pedagógicas maneiras de um aprofundamento que intervenha de maneira mais dinâmica no fazer musical onde exista uma conexão entre a produção musical enquanto expressão artística, cultural nas mais variadas expressões e manifestações. Esse processo de mudança de mente abre um leque que oportuniza caminhos diferentes de práticas educativas que são construídas embasadas em

propostas que refletem não só o fenômeno musical em si, mas seus espaços, os lugares onde eles acontecem; os múltiplos contextos de atuação do aluno e do professor de música como esferas que estão em constante processo de (re) construção e (re)elaboração. (JORGENSEN, 1997, p. 66).

O corpo teórico desse recorte social da educação musical está principalmente alicerçado nas discussões de Green (2008, 2014, 2016), nas quais a autora coloca que a música não existe ou acontece, mas é sempre o resultado das ações de pessoas em conjunto em determinados lugares e épocas.

Green (2008, 2016) aborda como os alunos se relacionaram durante seu projeto de pesquisa, com referência à dinâmica de grupo e às peculiaridades que cada um possui. Primeiro, a autora considera a cooperação em grupo e as relações interpessoais existentes entre os discentes, examinando como esse grupo pesquisado se organizou para tratar a aprendizagem coletivamente e de que maneira desse grupo emergiu uma liderança. Em seguida, ela considerou como esses estudantes apresentavam suas habilidades e em qual grau isso ocorria, principalmente relacionando com a experiência deles anterior – por meio de questionamentos, a pesquisadora identificava se os conhecimentos demonstrados provinham de formação tradicional formal ou de atividades extracurriculares. Assim, autora relata que:

ao fazer isso, levanta questões sobre estratégias pedagógicas de “diferenciação” e como a habilidade e o desempenho se revelam na sala de aula de música. Por fim, considera questões de inclusão, especificamente em relação aos conceitos de habilidade e em relação aos alunos que foram identificados como “descontentes”. (GREEN, 2014, p. 119).

No âmbito dessa perspectiva do trabalho em grupo, encontramos alunos que trabalham sozinhos dentro de um pseudocoletivo e, noutro extremo, aqueles que têm suas práticas pedagógicas concebidas e compartilhadas com todos os membros do grupo. Porém, o verdadeiro grupo cooperativo considera que a tarefa “não pode ser alcançada até que cada membro do grupo tenha concluído com êxito seu trabalho” (BENNETT; DUNNE, 1992, p. 23). Segundo outros autores, a aprendizagem em grupo é tida como uma “comunidade de aprendizagem”, na qual “todos estão envolvidos em um esforço coletivo de compreensão”,

que, no entanto, “apoia o crescimento do conhecimento individual” (BIELACZYC; COLLINS, 2000, p. 271). Nessa concepção, “cada membro do grupo contribui, como parte integrante do produto musical em geral, enquanto a escolha do que aprender, de como aprendê-lo, de como avaliar a qualidade do aprendizado está nas mãos dos alunos” (GREEN, 2014, p. 120).

Esse processo cooperativo envolve conversas, troca de opiniões e conhecimentos sobre música, de ideias sobre os materiais utilizados para a estruturação de, por exemplo, acordes, ritmos ou melodias, por meio de permutas entre os próprios pares. Isso, segundo Green (2008, 2016), vem por imitação, escuta e observação; o que difere nesse aprendizado é a intenção e a direção de um colega. Na pesquisa de Green (2014) envolvendo o aprendizado por cooperação, pela perspectiva da informalidade, podemos entender que:

a) os alunos parecem experimentar uma diferença qualitativa entre ser ensinado por alguém designado como professor e ser ensinado por alguém que é seu colega; b) o método dos colegas geralmente era diferente do dos professores; c) uma troca de ensino e aprendizagem entre colegas tem peculiaridades importantes para a aprendizagem (GREEN, 2014 p. 121).

Nessa pesquisa entendeu-se que nessas trocas há dois aspectos principais: o primeiro envolve “uma série de papéis rotativos informais que são trocados aleatoriamente entre vários ou todos os membros do grupo, ou seja, é um formato de cooperativa” (p. 126); o segundo “envolve uma forma mais hierárquica, na qual um indivíduo emerge e é identificado pelos membros do grupo como líder, podendo ocorrer a presença de mais líderes” (GREEN, 2014, p. 126).

Segundo Slavin (1996, p. 49) [...] “os alunos irão aprender uns com os outros, porque nas suas discussões sobre o conteúdo, conflitos cognitivos surgirão, razões inadequadas serão expostas, o desequilíbrio irá ocorrer, e, uma compreensão de alta qualidade irá emergir”. Com base nesse pressuposto, a aprendizagem cooperativa permite aos alunos “entrarem em conflito cognitivo entre si, isto é, em divergência de pensamento, aumentando as suas habilidades sociais e de comunicação na procura da construção do seu conhecimento social” (FERNANDES, 2012. p. 64). Essa abordagem é fortalecida pelo referencial de Vygotsky (1978), segundo o qual o conhecimento é social e o aprendizado é construído por meio da cooperação, contexto em que os membros do grupo fornecem

suporte e ajuda mútua. De acordo com o construto teórico de Vygotsky, da zona de desenvolvimento proximal, nas atividades de cooperação com seus pares existe a promoção do crescimento cognitivo. As teorias elaboradas afirmam que a interação e cooperação entre pares geralmente produzem algum tipo de reestruturação cognitiva, tutoria, elaboração ou explicação de colegas (SLAVIN, 1995, 2010). De modo semelhante, os teóricos cognitivos sustentam que, por meio de materiais de aprendizagem e reestruturação cognitiva, os alunos vão memorizar e integrar-se ainda mais a uma estrutura cognitiva existente (WITTROCK, 1990).

Para entender como os processos cognitivos podem ser acessados de maneira bem particular, mas ao mesmo tempo beneficiando todo grupo em que está o sujeito que aprende cooperativamente, na próxima seção abordarei os estilos intelectuais.

3 ESTILOS INTELECTUAIS

O termo “estilo intelectual” foi proposto por Zhang e Sternberg, em 2005, para se referir às particularidades cognitivas e habituais com que os estudantes processam as informações (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017). Os estilos intelectuais são a sistematização da Teoria do Autogoverno Mental (ZHANG; STERNBERG, 2005; STERNBERG, 1997). Para compreender melhor as estratégias de aprendizagem usadas pelos discentes, é importante observar o estilo intelectual dos estudantes. Assimilar as diferenças entre as habilidades e os estilos intelectuais torna possível encontrar explicações para situações de fracasso e realizar novas intervenções nessas situações (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017).

Os estilos intelectuais podem ser considerados como os diferentes padrões de processamento, preferidos pelos estudantes para empregar no decorrer do preparo da informação na aprendizagem. Cada pessoa tem um modo específico de organização cognitiva para receber e processar as informações novas e construir conhecimento (MESSICK, 1984; SANTOS; SISTO; MARTINS, 2003; ZHANG; CHENG, 2014).

Essa teoria não busca identificar e classificar individualmente o estilo intelectual de cada estudante, e sim classificar os modelos individuais de estilo em dimensões e também em tipos que contemplam características específicas (OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017;

INÁCIO, 2016; ZHANG; CHENG, 2014; ZHANG, 2012; ZHANG; STERNBERG, 2005). Diversas particularidades que envolvem as pessoas influenciam em seus estilos intelectuais, pois estes são compostos por segmentos distintos – o fisiológico, o psicológico e o sociológico. As pessoas costumam ter acesso às práticas mais difundidas em seu meio social, o que também ocorre quando se trata da aprendizagem (ZHANG; STERNBERG, 2005). Considera-se, também, que não existe estilo intelectual “bom” ou “ruim”, mas o fato de que alguns estilos acabam sendo mais eficazes quando comparados a outros tem sido destacado em determinados contextos de estudos (ZHANG; CHENG, 2014; ZHANG, 2015; OLIVEIRA; TRASSI; SANTOS, 2017). De acordo com Zhang, L. F. e Sternberg, R. J. (2005, p. 11):

A teoria do autogoverno mental pode ser vista como um modelo geral de estilos não só porque a teoria pode ser aplicada a várias configurações acadêmicas e não acadêmicas, mas também porque abrange todas as três tradições no estudo de estilos. Os estilos dessa teoria são cognitivos em sua maneira de ver as coisas (por exemplo, estilo judicial, estilo global e assim por diante) e correspondem a preferências no uso de habilidades. Os estilos são referentes ao desempenho típico, em vez de desempenho máximo. Portanto, eles se assemelham à tradição centrada na personalidade. Finalmente, os estilos se assemelham à tradição centrada na atividade, na medida em que podem ser medidos no contexto de atividades em andamento.

Sternberg (1994, 1997) defende que, assim como há formas de governar uma sociedade, existem muitas maneiras de administrar nossas atividades, o que pode ser denominado estilo intelectual. Por essa perspectiva teórica são descritos treze estilos, que estão distribuídos em cinco dimensões, sendo elas: três funções (legislativo, executivo e judiciário); quatro formas (monárquico, hierárquico, oligárquico e anárquico); dois níveis (global e local); dois espaços (interno e externo); e duas tendências ou inclinações de governo (conservador e liberal).

Quanto à função, temos: o estilo legislativo se refere à preferência por escolher as próprias atividades com estratégias criativas; o estilo executivo remete ao indivíduo que prefere seguir regras pré-estabelecidas ao solucionar problemas e atividades; e o sujeito judicial é o que prefere avaliar, comparar, analisar e julgar as situações e o desempenho dos demais. Referente a forma, apresentam-se: o estilo monárquico, relacionado a pessoas com o único objetivo de realizar as tarefas; o modelo hierárquico, cujo sujeito prefere estabelecer

prioridades na realização de tarefas; o sujeito oligárquico, que reconhece todas as atividades como importantes; e o modelo anárquico, que não possui critérios de escolha. No tocante aos espaços: o modelo interno reflete a preferência dos sujeitos em trabalhar sozinhos em uma tarefa; já o modelo externo abrange pessoas que trabalham em grupo, com contato social. E, por fim, nas tendências: pessoas no modelo liberal gostam de ir além das regras; diferentemente, o sujeito conservador segue regras e evita mudanças (STERNBERG, 1997; ZHANG; STERNBERG, 2005).

4 APRENDIZAGEM COOPERATIVA, ESTILOS INTELECTUAIS E ENSINO DE PIANO FUNCIONAL

A sociologia da música abarca, entre outros temas, o modo de aprender e interagir do sujeito durante sua prática musical num contexto social de aprendizagem ou de práticas musicais formais ou informais. Neste artigo apresentamos a metodologia da aprendizagem cooperativa, utilizada por alguns autores da Educação, com base em alguns teóricos socioculturais, a qual, segundo a pesquisa de Green, apresenta uma aplicação na área da Música. Com relação a nosso objeto, o ensino de piano funcional em grupo, a cooperação é desafiadora para o ensino-aprendizagem dessa prática, no sentido de trazer uma abordagem sociocultural para esse ensino funcionalista. Desse modo, um leque de investigação pode se abrir para desenvolver e enriquecer a metodologia empregada nas aulas. Nele podemos elencar: o contexto em que ocorrem as aulas; o perfil de cada estudante; os objetivos de cada um; como eles se comportam entre eles; as significações desses estudantes como alunos da licenciatura e futuros profissionais. Somam-se a esses fatores os contextos onde os alunos estão inseridos, como estúdios de música, escolas livres de música, grupos para se apresentar em eventos, grupos que tocam em restaurantes e bares, aulas particulares de música, participação em corais como cantores, instrumentistas ou regentes, aulas em projetos de ONGs ou igrejas, clubes e em escolas da rede privada de ensino (principalmente na educação infantil); além dessas atividades, alguns ainda trabalham como compositores ou arranjadores. Todos esses lugares que permeiam a vida dos licenciados – os que são alunos de piano funcional em grupo –, constituem os diversos ambientes sociais que eles

transitam, interagem, fazem trocas em que muitas vezes os alunos participam também, acompanhando com algum instrumento de teclado. Diante desse perfil, certamente que seria mais interessante não só que essas práticas se relacionassem com a disciplina, mas que, somado a isso, todos os seus colegas pudessem dar sua cooperação posto que são pares, semelhantes, com objetivos em comum ou complementares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem cooperativa tem muito a contribuir nessas situações em sala de aula, pois, por sua perspectiva, nesses ambientes toda a classe pode participar e os objetivos de todos os alunos devem ser considerados e alcançados, além das metas propostas pelo docente. Aliado da cooperação, os estilos intelectuais complementam essa abordagem, haja vista que num determinado grupo social existem estilos intelectuais diferentes. Essas diferenças, quando detectadas, fazem com que cada indivíduo funcione organicamente, de acordo com as suas preferências, proporcionando cooperações distintas, contribuições particulares que enriquecem o contexto em que os alunos estão inseridos.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás. p. 18-29. CD Room.

BENNETT, N.; DUNNE, E. *Managing classroom groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education, 1992.

BIELACZYK, K.; COLLINS, A. Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In: REIGELUTH, C. M. (Ed.): *Instructional-design The role of different media in designing learning environments 161 theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

BISPO, Hofmann C. *O ensino de piano no brasil: uma revisão de literatura*. 2014. 40 p. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10199/1/2014_HofmannCarvalhoBispo.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 142-174, 2000.

CARAMIA, T. et al., *Keyboard Musicianship 6ed book one* Stipes: Pushing Company, 1993.

CHOU, R. Y. J. *The Intergenerational Group Piano Classroom An analysis of social and learning interactions between adult learners*. 2018. 181 p. Tese (Doctor of Musical Arts) – The University of Texas at Austin, [S.l.], 2018.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, Carlos Henrique; MACHADO, Simone Gorete. *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*. Goiânia: Ed. Da OUC Goiás, 2012.

FERNANDES, Alexandra Leite. *Práticas de ensino do futuro educador/professor e aprendizagem cooperativa*. 2012. 108 p. Relatório de Estágio (Mestre em Educação) – Universidade dos Açores, Ponte Delgada, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1545/1/DissertMestradoAlexandraLeiteFernandes2012.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FISHER, Chirstopher. *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press., 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GREEN, Lucy. Group co-operation, ability and inclusion. In: GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Burlington: Ashgate Publishing Company, 2008.

GREEN, Lucy. *Hear, Listen Play: How to free your students' aural, improvisation, and performance skills*. New York: Oxford, 2014. 151 p.

GREEN, Lucy. Group Cooperation, Inclusion and Disaffected Pupils: Some Responses to Informal Learning in the Music Classroom. In: GREEN, Lucy. *Music Education as Critical Theory and Practice*. New York: Oxford, 2016.

HILLEY, Martha and Lynn Freeman Olson. *Performance for Developing Musician*. St. Paul, MN: Publish Company, 2002.

INÁCIO, Francislaine F. *Memória, estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores*. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

LANCASTER, E. L.; RENFROW, K. *Alfred's Group Piano for Adults*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co., 2008.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Orfeu*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 134-155, jan./jun. 2016.

MESSICK, Samuel. The nature of cognitive style: problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, Hillsdale, NJ, v. 19, p. 59-74, 1984.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. p. 19-28.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos*. 2005. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

MYERS, David E. Musical self-efficacy among older adults and elementary education majors in sequential music learning programs. *Southeastern Journal of Music Education*, United States, v. 2, p. 195-202, 1990.

OLIVEIRA, Katya L. et al. Estilos de aprendizagem e condições de estudo de alunos de psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 31-39, 2016.

OLIVEIRA, Katya L.; SANTOS, Acácia A. A.; SCACCHETTI, Fabio A. P. Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental. *Psicologia Escolar Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 127-136, abr. 2016.

OLIVEIRA, Katya L.; TRASSI, Angélica P.; SANTOS, Acácia A. A. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, Selma de Cássia; FERNANDEZ, Débora Cecilio (Org.). *Aprendizagem escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Editora Juruá, 2017. p. 64-77.

REINOSO, Ana Paula T. *O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REIS, Luiz Néri P. P. dos. *Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras*. 2017. 231 p. Tese (Doutor em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROCHA, José Leandro S. *Aprendizagem criativa de piano em grupo*. São Paulo: Blucher, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Acácia A. A.; SISTO, Fermino Fernandes; MARTINS, Rosana Maria Mohallem. *Estilos cognitivos e personalidade: um estudo exploratório de evidências de validade*. *Psico-USF*, Bragança Paulista, SP, v. 8, p. 11-20, 2003.

SANTOS, R. L. *Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras*. 2013. Tese (Doutorado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SLAVIN, R. E. Cooperative Learning. In: Baker, E.; Peterson, P. and McGaw, B. (Ed.). *International Encyclopedia of Education*. 3rd ed. Oxford: Elsevier, 2010. p. 161-178.

SLAVIN, R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

STERNBERG, Robert J. *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press, 1997.

STERNBERG, Robert J. Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In: STERNBERG, R. J., and RUZGIS, P. (Ed.). *Intelligence and Personality*. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 169-187.

TRASSI, Angélica P.; OLIVEIRA, Katya Luciane. Estilos intelectuais: revisitando e atualizando conceitos. In: MARTINELLI, Selma de Cássia; FERNANDES, Débora Cecilio. *Aprendizagem escolar na contemporaneidade*. Curitiba: Juruá, 2017. p. 64-77.

WRISTEN, Brenda. Demographics and motivation of adult group piano students. *Music Education Research*, London, v. 8, n. 3, p. 387-406, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=~content=a757732689>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

WITTRICK, M. Generative process of comprehension. *Educational Psychologist*, v. 24, p. 345-376, 1989. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s15326985ep2404_2?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 12 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In: COLE, M.; STEINER, V. J.; SCRIBNER, S. & SOUBERMAN, E. (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

ZHANG, Li-fang. *The malleability of intellectual styles*. Cambridge: Cambridge University,

2015.

ZHANG, Li-fang; CHENG, Sanyin. Validating the thinking styles inventory-revised II among chinese University students with hearing impairment trough test Accommodations. *American Annals of the Deaf*, United States, v. 159, n. 1, p. 22-33, 2014.

ZHANG, Li-fang; STENBERG, Robert J. A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, New York, v. 17, p. 1-53, 2005.

ZHANG, Li-fang; STENBERG, Robert J.; RAYNER, Stephen. *Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer Publishing Company, 2012.