

***Psicologia para músicos: compreendendo e adquirindo habilidades*, de Andreas C. Lehmann, John A. Sloboda e Robert H. Woody¹**

Resenha de Scott D. Lipscomb²

Tradução não revisada: Adriana Lopes Moreira, 2020

Prelúdio

“Minha primeira aula no curso de Psicologia da Música ocorreu durante a primavera de 1994, na Southern Methodist University. Desde aquela época, tenho frequentemente ministrado cursos de pós-graduação sobre o assunto na Northwestern University e na University of Minnesota, principalmente para alunos com especialização em educação musical, musicoterapia e tecnologia musical. Durante esses muitos anos, tenho procurado ativamente um livro-texto que aborde adequadamente os objetivos de aprendizagem de tal curso. Usei muitos textos diferentes com vários níveis de sucesso. Davies (1978) traz uma visão geral divertida do campo que era facilmente compreensível para o músico novato em psicologia, mas já estava terrivelmente desatualizado em meados da década de 1990 e a revisão de literatura não era abrangente. Dowling e Harwood (1986) fornecem uma abordagem mais baseada em pesquisas de campo, trazendo explicações significativamente mais detalhadas dos vários tópicos; embora seja preferível da perspectiva de um professor, alguns alunos de música achavam o texto pouco convidativo. Outros textos (DEUTSCH, 1982, 1999) são tão detalhados em sua apresentação dos resultados da pesquisa que são intimidantes para o novato em campo, servindo mais apropriadamente como textos de referência para complementar a crescente base de conhecimento dos alunos” (LIPSCOMB, 2007, p. 171).

“Acredito que a apresentação de um texto de revisão seja significativamente mais coerentemente organizada e que constitua um texto introdutório mais apropriado. Nesse sentido, há a proposta de Hodges (1996), uma edição concebida principalmente para um público de educação musical e para o qual - buscando apresentar uma visão ampla - contribuí com dois capítulos (LIPSCOMB, 1996; LIPSCOMB; HODGES, 1996). Outros textos apresentam o campo em um formato amigável ao leitor, mas sacrificam a profundidade do foco e/ou uma citação clara de recursos sobre os quais as afirmações e conclusões se baseiam - por exemplo, Jourdain (1997) ou Levitin (2006) se mostraram extremamente práticos para o uso em cursos de graduação. Conforme foi declarado explicitamente pelos autores deste texto, a publicação anterior que mais se alinha com o conteúdo e a esta abordagem é *The Musical Mind* do próprio Sloboda (1985), em relação ao qual eles reconhecem que *Psychology for Musicians* ‘poderia ser considerada uma sequência’ (p. vi.)” (LIPSCOMB, 2007, p. 171).

¹ LIPSCOMB, Scott D. *Psychology for Musicians: Understand and Acquiring the Skills*, by Andreas C. Lehmann, John A. Sloboda and Robert H. Woody. *Music Perception*, v. 25, n. 2, p. 171-176, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/mp.2007.25.2.171>. Acesso em 14 ago. 2020.

² **Scott D. Lipscomb** é Professor Associado de Educação Musical e Musicoterapia na Escola de Música da Universidade de Minnesota, nos Estados Unidos. Possui formação em Jazz Performance (baixos elétrico e acústico, na Graduação) e em Psicologia da Música (Ms. E Dr.). **Andreas C. Lehmann** é Professor de Musicologia na University of Music de Würzburg, Alemanha. **John A. Sloboda** é autor de artigos e livros referenciais sobre cognição e professor na Guildhall School of Music and Drama, em Londres. **Robert H. Woody** é Professor de Educação Musical da Fundação Steinhart, na Escola de Música Glenn Korff da Universidade de Nebraska-Lincoln, nos Estados Unidos.

Exposição

“Há cerca de uma década atrás, depois de ensinar Psicologia da Música várias vezes usando um ou mais dos textos mencionados acima, decidi pela abordagem de ‘leitor de curso’, o que me permitiu selecionar seções relevantes de uma série de textos, juntamente com uma literatura sobre uma variedade de tópicos, em uma espécie de coleção de leituras dos ‘maiores sucessos’. No entanto, depois de revisar o texto recentemente publicado por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), estou convencido de que **um equilíbrio apropriado foi alcançado entre a apresentação detalhada das descobertas de pesquisas e a aplicação prática dessas descobertas à vida musical de músicos e professores**. Nos parágrafos a seguir, enumerarei muitos dos aspectos positivos do texto e apresentarei várias críticas identificadas durante uma revisão abrangente” (LIPSCOMB, 2007, p. 171, grifo nosso).

“Um dos principais pontos fortes deste texto é o benefício óbvio derivado de um trabalho colaborativo entre vários autores. Essa abordagem fornece um tratamento de tópicos significativamente mais coerente e uniforme em comparação ao modelo usado na maioria dos volumes editados, contendo capítulos individuais escritos por diferentes autores (ou conjuntos de autores) e compilados por um editor. **As origens variadas dos três autores - musicologia e psicologia (ACL), psicologia e administração de ensino superior (JAS) e educação musical (RHW) - fornecem três quadros de referência muito diferentes para se considerar o assunto. O leitor é amplamente recompensado pelo resultado do discurso que,** evidentemente, ocorreu durante o processo de colaboração” (LIPSCOMB, 2007, p. 171, grifo nosso).

O texto está claramente organizado em três unidades principais. A Parte I fornece uma introdução às ideias e conceitos básicos fundamentais para a compreensão da psicologia musical (Capítulo 1) e, em seguida, passa-se a apresentar informações relacionadas ao aprendizado musical (Capítulos 2 a 4), focando especificamente no desenvolvimento musical, motivação e prática. A Parte II (Capítulos 5 a 8) aborda o conjunto de habilidades necessárias que um músico deve possuir, incluindo expressão musical, interpretação, leitura de notação, habilidades de escuta, memorização, composição, improvisação e gerenciamento de ansiedade de performance. A Parte III (Capítulos 9 a 12) enfoca os papéis que os indivíduos assumem quando estão ativamente engajados na experiência musical: o performer, o professor, o ouvinte e o ‘usuário’. Essa estrutura abrangente fornece um edifício sólido a partir do qual podemos observar e chegar a uma compreensão mais profunda do papel da música em nossas vidas” (LIPSCOMB, 2007, p. 171-172).

“Dentro dessa estrutura de larga escala, os capítulos individuais compartilham um esquema organizacional igualmente coerente. Os parágrafos de abertura de cada capítulo fornecem uma apresentação clara sobre os tópicos específicos que serão apresentados e a sequência dos tópicos incluídos. Depois de expor cada tópico principal - a maior porção de cada capítulo - os parágrafos finais frequentemente fornecem um resumo conciso dos principais pontos enumerados. Embora repita o início do capítulo, esse tipo de rememoração é muito útil no contexto da aprendizagem, especialmente para aqueles alunos aos quais os conceitos abordados são novos. Acrescentando valor a essas seções, elas geralmente ilustram aplicações práticas dos conceitos abordados, um meio de facilitar ainda mais o aprendizado e a retenção do aluno. Essas seções resumidas são usadas consistentemente ao longo da Parte I para elucidar os pontos mais significativos incluídos em cada capítulo. No entanto, fiquei desapontado ao perceber que, conforme o texto continua, essas úteis seções de resumo não são incluídas de forma consistente. Quando essa revisão está ausente, ela faz falta” (LIPSCOMB, 2007, p. 172).

“Além das seções introdutórias e resumos, cada capítulo contém um conjunto de componentes consistentes. O leitor encontrará barras laterais de ‘autoestudo’ lindamente

integradas, fornecendo um ‘alimento para reflexão’ adicional e, mais uma vez, **há a aplicação direta de conceitos e/ou técnicas de pesquisa apresentados no capítulo voltada à vida musical pessoal dos alunos**. Uma grande inovação em relação aos textos anteriores é a inclusão de tais **conexões explícitas entre teoria e prática**. ‘Perguntas de estudo’, incluídas consistentemente no final de cada capítulo, auxiliam os alunos no processo de garantir que eles dominaram os conceitos mais significativos apresentados e elas são acompanhadas por listas de ‘Leituras adicionais’, fornecendo recursos referenciais de investigação pelo aluno interessado. Ao longo do texto, definições claras e concisas de termos são fornecidas ao leitor de forma consistente” (LIPSCOMB, 2007, p. 172, grifo nosso).

“Outra força inegável deste texto é o esforço consistente por parte dos autores para declarar explicitamente as aplicações práticas dos resultados da pesquisa para a performance e aprendizagem musical, uma contribuição significativa que vai muito além do simples relato dos resultados de investigações empíricas. Como resultado, o significado e a relevância desta obra tornam-se claramente aplicáveis ao cotidiano do músico, indo além de um arcabouço teórico conceitual. Que eu saiba, não há outro texto publicado até agora que consiga realizar esse feito de maneira tão consistente. Achei **o capítulo sobre ‘o professor’ particularmente bem escrito e diretamente relevante para educadores musicais, tanto presentes quanto futuros**. Igualmente importante, a partir desta mesma perspectiva, é a inclusão de ‘professores’ como um componente crucial no contexto de ‘fazer e ouvir música’ (p. 6-7), um modelo que comumente inclui compositor, performer e ouvinte (ou alguma variação deste triunvirato de constituintes participantes)” (LIPSCOMB, 2007, p. 172, grifo nosso).

“Uma decisão organizacional que inicialmente achei desafiadora foi a de adiar a introdução das propriedades psicoacústicas do som até o penúltimo capítulo (‘O ouvinte’). Este tópico é tipicamente encontrado próximo ao início de um texto de Psicologia Musical, fornecendo uma base fisiológica e psicoacústica para conceitos discutidos no restante do texto. Embora incomodado com esta variação da norma no início, após reflexão, passei a apreciar o fato de que esta decisão fornece evidências adicionais de que **os autores realmente escolheram focar nas aplicações práticas da psicologia no que se refere ao aprendizado musical e à performance, em vez de se deixarem envolver por explicações complexas de física e fisiologia desde o início**. Percebi que aquilo que, a princípio, foi tido como uma fraqueza, pode ser mais uma força inovadora deste texto” (LIPSCOMB, 2007, p. 172, grifo nosso).

“Em geral, **o livro atinge um belo equilíbrio entre comunicabilidade e profundidade de compreensão**. É altamente compreensível para o novato, mas suficientemente detalhado para aqueles que já estão familiarizados com a área. A amplitude do assunto, a multiplicidade de perspectivas e a profundidade da cobertura se beneficiam muito das perspectivas exclusivas fornecidas por cada um dos autores colaboradores. A pesquisa citada apresenta um equilíbrio de estudos realizados pelos autores e outros pesquisadores no campo e em disciplinas relacionadas. O manuscrito fornece ao leitor uma noção clara da quantidade significativa de pesquisas relevantes que foram realizadas até o momento e revela que cada um dos autores está ativamente engajado no processo de aumentar nossa compreensão sobre a experiência musical” (LIPSCOMB, 2007, p. 172, grifo nosso).

Desenvolvimento

“Embora minha avaliação geral para este belo texto seja extremamente positiva, nenhuma revisão seria completa sem a identificação de **limitações e sugestões para melhorias**. A seção a

seguir desenvolverá mais os temas apresentados até este ponto, ao mesmo tempo que fornece um comentário crítico construtivo” (LIPSCOMB, 2007, p. 172, grifo nosso).

“Conforme reconhecido anteriormente, a organização do texto é excelente, tanto como uma estrutura abrangente quanto dentro de cada capítulo. A principal questão organizacional que causou consternação em vários pontos ao longo do texto resultou do fato de que, às vezes, são incluídas figuras que nunca são referenciadas diretamente no texto e, portanto, a justificativa para sua inclusão pode não ser clara. Em outras ocasiões - ou às vezes simultaneamente - não há uma explicação clara da intenção e/ou significado dessas representações de dados. Ambas as críticas são verdadeiras para a Tabela 6.1 (p. 108), comparando a leitura à primeira vista e a reprodução de ouvido com a lembrança de uma apresentação memorizada. Curiosamente, embora não seja citada no texto deste capítulo, a tabela é mencionada no Capítulo 10 (p. 189). Existem outros exemplos de falha em incluir referências às figuras (Figura 8.2, p. 149; Figura 8.3, p. 157) ou falha em comunicar claramente sua relevância (Figura 6.2; p. 114)” (LIPSCOMB, 2007, p. 173).

“Outra preocupação com relação a estes números decorre da falta de informação sobre a significação estatística dos dados apresentados. Na Figura 10.1 (p. 194), por exemplo, nem a representação gráfica nem sua explicação no texto fornecem ao leitor uma pista sobre a significação das diferenças observadas entre o uso do tempo de ensaio ao comparar professores-alunos, professores novatos e experientes professores. De acordo com a figura, os alunos-professores “superam” os professores novatos, mas não está claro se essa diferença atinge o nível de significação estatística. As diferenças observadas entre os professores *experts* e os dois grupos menos experientes são ainda maiores, mas, mais uma vez, não se faz qualquer afirmação sobre o que o leitor pode inferir a partir desses dados. A mesma crítica pode ser feita contra a apresentação dos dados na Figura 10.2 (p. 201). Nesta última figura, o significado pretendido também não é claro devido ao fato de que - neste caso isolado - definições claras para os vários termos traçados não são fornecidas. Como resultado, o método para mensuramento de constructos representados como eixos nos gráficos (indiferença vs. cordialidade, conservadorismo vs. radicalismo e dependência de grupo vs. autossuficiência) não é facilmente aparente” (LIPSCOMB, 2007, p. 173).

“Raramente, a justificativa para as decisões tomadas ou para as conclusões alcançadas não é comunicada com clareza. [No entanto,] por exemplo, em uma discussão sobre ‘Distribuição de habilidades musicais na sociedade’, os autores propõem uma divisão em quatro níveis de habilidade. O principal problema com os quatro níveis propostos é que a distinção entre o nível 1 (população média) e o nível 2 (novato em música) é bastante imprecisa e os indivíduos designados a qualquer um desses níveis podem ser facilmente confundidos uns com os outros; particularmente problemática é a infusão de um elemento de autocategorização (ou seja, a maneira como os indivíduos pensam sobre si mesmos) que pode não necessariamente se relacionar de forma consistente ao nível comparativo de habilidade musical de um indivíduo (p. 16). Em outro caso, ao discutir a formação profissional de músicos clássicos, os autores afirmam que ‘os músicos profissionais devem estar totalmente treinados por volta dos 20 anos’ (p. 39). Não está claro, a partir desta breve menção, o que constitui ‘totalmente treinado’ e em que medida um artista clássico que atingiu este estágio pode antecipar a melhoria das habilidades de performance além desta idade. Certamente há muito mais para um músico de concerto aprender sobre a técnica de execução e o uso da música para se comunicar com o público. Isso normalmente não exigiria treinamento adicional por um mentor especialista, resultando em crescimento musical e melhoria contínua?” (LIPSCOMB, 2007, p. 173).

“Às vezes, em vez de um raciocínio objetivo claramente declarado para uma conclusão alcançada, os autores fornecem uma declaração global - embora sem suporte. Por exemplo, em uma discussão sobre “regras de movimento”, os autores descrevem a prática comum de desacelerar o andamento próximo ao final de uma peça. O uso da frase ‘sentimos isso intuitivamente ao ouvir

registros históricos' (p. 93), levanta as seguintes questões: Quem é o 'nós' referido? Qual é a relevância particular de 'registros históricos' neste contexto? Praticamente qualquer execução expressiva de música do mesmo período não demonstraria essa desaceleração comum no final das frases? O mesmo 'nós' (presumo) aparece novamente em uma discussão sobre preferências musicais. Descrevendo uma situação hipotética em que se pede ao leitor que imagine dirigir um carro com mau tempo ou trânsito intenso, os autores afirmam que 'intuitivamente evitamos tal estimulação [alta excitação] diminuindo o volume do rádio, selecionando música discreta ou ligando o rádio desligado' (p. 219). Mais uma vez, sinto-me compelido a colocar a questão: quem é representado por 'nós'? E o fã de heavy metal que tem grande prazer em ouvir música alta e forte? Talvez um pouco de Metallica ou System of a Down seja exatamente o que você precisa para passar o tempo da maneira mais agradável, enquanto você está preso no trânsito ou avançando em meio ao mau tempo. Conforme claramente apresentado em outras seções do texto, os indivíduos diferem em seus hábitos e preferências auditivas, o que torna as afirmações globais como as aqui criticadas muito difíceis de se referir a toda uma população" (LIPSCOMB, 2007, p. 173).

"Dentro do texto, há momentos - felizmente infrequentes em número - em que as declarações são feitas com suporte inadequado da literatura. Por exemplo, em uma discussão sobre o papel da música nos processos de construção de identidade, gerenciamento de humor e transições de vida, os autores se referem ao trabalho de 'alguns pesquisadores' (p. 220) sem incluir as citações que os acompanham. Muitas das declarações anteriores e posteriores a esta referência são apoiadas por numerosas citações, portanto não está claro por que tal abordagem pode ter sido adotada aqui. Uma falha semelhante na citação de fontes pode ser encontrada associada à afirmação de que 'a pesquisa contradiz a noção' de ensino alternativo (p. 185). Embora esta seja uma conclusão esperançosa, o leitor informado se sentiria significativamente mais confiante na precisão da declaração se as citações à literatura de apoio fossem incluídas" (LIPSCOMB, 2007, p. 173-174).

"Embora quase todas as seções deste texto sejam escritas impecavelmente com cuidado e atenção aos detalhes, existem alguns lugares em que a discussão fornecida carece de clareza. Por exemplo, na apresentação sobre a memória musical e, especificamente, a ausência de auxílios externos à memória (notação musical ou gravação), os autores afirmam que 'quando o performer é também o compositor. . . a memória não é um problema' (p. 108). A memória, de fato, desempenha um papel crucial em qualquer situação de performance. Execuções sem notação musical requerem um tipo muito complexo de evocação (seja ou não o performer também o compositor). Mesmo performances com notação musical requerem memória musical significativa, já que o executor decodifica e interpreta apropriadamente os símbolos na página em uma performance musical expressiva. Depois de ler esta seção inúmeras vezes, ainda estou incerto sobre a intenção dos autores a esse respeito. Também achei interessante que, em uma discussão sobre improvisação e criatividade, cadências em concertos solo foram citadas como "uma situação óbvia em que músicos clássicos se tornam explicitamente 'criativos'" (p. 128). Tal afirmação certamente teria sido verdadeira durante a era barroca e no início do século XIX. No entanto, quase todas as cadências desde 1880 - com notáveis exceções representadas nos concertos para violino de Brahms e Khachaturian - foram escritas pelo compositor (ou um arranjador/editor), memorizadas pelo performer e executadas em graus variados de flexibilidade expressiva (BADURA-SKODA; DRABKIN, 2007). O outro exemplo citado de criatividade no contexto do treinamento clássico tradicional é igualmente suspeito. A teoria musical típica ou o exercício de contraponto aludido requer um nível relativamente baixo de criatividade, necessitando mais de uma abordagem de resolução de quebra-cabeças estereotipada determinada pelo sistema de regras abrangente (contraponto no estilo da Escola Notre Dame vs. um coral barroco) do que inspirado criatividade. Não se trata de lançar dispersões ou questionar a importância dessas habilidades baseadas na teoria musical no contexto

do treinamento musical acadêmico, apenas sugerir que o nível de criatividade exigido é mínimo” (LIPSCOMB, 2007, p. 174).

“Na importante apresentação sobre a aquisição de habilidades durante a infância, os autores apresentam brevemente o importante trabalho de Jean Piaget e o conceito de estágios de desenvolvimento. Menciona-se apenas o estágio de ‘operações concretas’, sem uma clara delimitação dos demais estágios de desenvolvimento propostos no modelo de Piaget. Embora eu compreenda a necessidade de limitar as informações irrelevantes para que os tópicos mais próximos ao propósito principal de cada capítulo possam ser tratados completamente, uma compreensão mais ampla dos estágios de Piaget seria muito útil para o aluno, pois ele/ela considera a manipulação apropriadamente detalhada de Swanwick e Tillman (1986), e a discussão de outra literatura relacionada. Talvez o fracasso de Piaget em reconhecer as habilidades musicais como um elemento primário de desenvolvimento forneça uma justificativa para não se trazer o conjunto completo de estágios, mas ele ofereceria uma estrutura comparativa não musical útil a partir da qual considerar os outros modelos apresentados” (LIPSCOMB, 2007, p. 174).

“Embora os autores tenham, na maioria dos casos, o cuidado de incluir uma variedade de gêneros musicais e músicas do mundo em suas discussões, periodicamente, uma tendência em direção à obra de arte musical ocidental se insinua no texto, junto com o que parece ser um nível menor de familiaridade com essas outras músicas. Em uma discussão comparativa que distingue as atividades de compositores tradicionais e improvisadores de jazz, os autores incorporam um modelo muito útil, incluindo as seguintes facetas: preparação, incubação, iluminação, elaboração e verificação. Cada um desses termos é, obviamente, claramente definido para o leitor. Ao comparar o estágio de elaboração com ‘tentativa e erro’, os autores afirmam: ‘porque o músico de jazz tem apenas algumas chances de cada vez de tentar o novo padrão, o processo de elaboração pode demorar muito’ (p. 135). Embora isso possa ser verdade em uma configuração de performance ao vivo - enquanto o público faz a verificação em tempo real - o fato de que músicos de jazz costumarem passar horas (às vezes dias ou semanas) praticando uma única passagem individualmente enquanto ouvem mentalmente o acompanhamento instrumental (ou, nos tempos modernos, tocam com acompanhamento instrumental de base tecnológica) deixa a impressão de que performers não clássicos (explicitamente músicos de jazz) praticam menos do que músicos clássicos, uma posição absoluta que seria difícil de defender” (LIPSCOMB, 2007, p. 174).

“Em um texto no qual muitas conexões são feitas entre uma ampla variedade de conceitos e situações, surgem oportunidades perdidas periodicamente, contornando um potente ‘momento de ensino’. Por exemplo, ao discutir exploração e fruição como tipos de atividades que aumentam a motivação intrínseca (p. 47), um estudo de Sloboda, Davidson, Howe e Moore (1996) é revisado. Em uma barra lateral na página seguinte, um achado semelhante emerge no contexto das práticas de aprendizagem de músicos populares (GREEN, 2002). No entanto, os pontos nunca são conectados para o leitor, enumerando-se explicitamente que as semelhanças entre essas descobertas derivam de populações musicais muito diferentes: jovens ‘estudantes de música instrumental’ entre as idades de 8 e 18 anos, e músicos populares adultos com idades variadas, respectivamente” (LIPSCOMB, 2007, p. 174-175).

“Ao longo do texto, resultados de pesquisas com base nas respostas de indivíduos podem ser encontrados. A experiência musical em si é, obviamente, central para qualquer texto sobre psicologia musical. Por esse motivo, acho problemático que uma citação fictícia seja usada para ilustrar uma situação de performance estressante (p. 155), quando há muitas fontes dessas descrições prontamente disponíveis nas palavras reais de artistas reais. Compartilhar as verdadeiras experiências de vida dos performers serve para personalizar o processo de aprendizagem de uma forma que os relatos fictícios não conseguem” (LIPSCOMB, 2007, p. 175).

“Talvez a ‘oportunidade perdida’ mais significativa identificada neste texto seja a virada um tanto estranha e inesperada nas páginas finais. Surpreendentemente, os autores mudam sua intenção de esclarecer músicos sobre experiências musicais de todos os tipos para chegar a um final surpreendente. Depois de integrar lindamente exemplos de música artística ocidental, música popular e música mundial ao longo do texto, os autores usam essas páginas finais para explicar seu apoio à tradição clássica e para enfatizar a importância de manter seu lugar em nossa cultura, assumindo uma atipicamente desajeitada postura tradicional. É possível que os autores desejassem contrabalançar o peso relativamente igual dado às várias músicas ao longo do texto para apaziguar a mentalidade mais tradicional comum nas academias de música. Independentemente do fundamento lógico, tal conclusão não parece apropriada para um livro-texto desta natureza, no qual tantos tópicos foram abordados e valores inerentes identificados em muitos gêneros musicais. Em vez de enfatizar a importância de ver ‘a música clássica sobreviver e prosperar’ (p. 240), uma discussão das implicações para todos os músicos (clássico, popular, jazz, etc.) e professores de música teria fornecido uma abordagem mais eficaz e desfecho inclusivo. Muitas das ideias expressas nesta seção são de importância crucial para o músico (por exemplo, falha do sistema atual em servir os alunos que treinamos, o público que eles precisarão atrair, interagir diretamente com os ouvintes, etc.), mas esses comentários poderia facilmente ter sido declarado de uma maneira relevante para uma gama mais ampla de músicos, não apenas para o performer clássico” (LIPSCOMB, 2007, p. 175).

Recapitulação e Coda

“Como afirmado no início desta revisão, *Psychology for Musicians* realmente atende a uma necessidade muito importante dentro da disciplina. O texto, de autoria de Andreas Lehmann, John Sloboda e Robert Woody, é escrito de uma forma que é claramente compreensível para seu público principal, apresentando de maneira sucinta conceitos fundamentais para a compreensão e aquisição de habilidades musicais. O texto tem um título apropriado. As críticas aqui enumeradas devem ser consideradas como pretensões; como propostas para melhoria potencial e consideração futura. **As críticas menores citadas certamente não superam - nem devem ofuscar - os muitos aspectos positivos do texto e a contribuição significativa que ele fornece para nós que ensinamos a próxima geração de músicos, compositores, performers e professores de música**” (LIPSCOMB, 2007, p. 175, grifo nosso).

“Apesar da importância que tendemos a atribuir às palavras faladas ou escritas sobre um determinado tópico, continua sendo verdade que as ações falam mais alto que as palavras. Na primavera passada, aprendi que a rotação de cursos de dois anos em nosso departamento me proporcionou uma oportunidade de ensinar um curso de Psicologia da Música durante o outono de 2007. Enquanto eu revisava as muitas publicações sobre o assunto para determinar qual atenderia melhor às necessidades de meus alunos, voltei a muitos textos familiares usados no passado, examinei vários outros publicados nos últimos anos (incluindo o texto revisado) e considerei a possibilidade de atualizar uma compilação do tipo leitor de curso, combinando trechos de muitos desses belos textos com literatura primária. Uma vez que essa tarefa árdua e abrangente foi concluída, sem hesitação, adotei *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*, de Lehmann, Sloboda e Woody como o livro-texto necessário para o curso. Deixemos que esta ação forneça a ‘última palavra’ da presente avaliação” (LIPSCOMB, 2007, p. 175).