

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Música  
Área de Práticas Interpretativas

TESE DE DOUTORADO

A UTILIZAÇÃO DE GUIAS DE EXECUÇÃO POR ALUNOS INICIANTE DE PIANO  
DE 8 A 14 ANOS DE IDADE

SELVA VIVIANA MARTINEZ AQUINO

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. CRISTINA CAPPARELLI GERLING

PORTO ALEGRE  
2015

Selva Viviana Martínez Aquino

A UTILIZAÇÃO DE GUIAS DE EXECUÇÃO POR ALUNOS INICIANTE DE PIANO  
DE 8 A 14 ANOS DE IDADE

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas, sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling.

PORTO ALEGRE

2015

### CIP - Catalogação na Publicação

Aquino, Selva Viviana Martínez  
A utilização de guias de execução por alunos  
iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade / Selva  
Viviana Martínez Aquino. -- 2015.  
215 f.

Orientadora: Cristina Maria Pavan Capparelli  
Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Guias de execução. 2. Memorização. 3. Piano . 4.  
Alunos iniciantes. I. Gerling, Cristina Maria Pavan  
Capparelli, orient. II. Título.

## ERRATA

AQUINO, Selva Viviana Martínez. **A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade**. 2015, 215 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

<b>Folha</b>	<b>Linha</b>	<b>Onde se lê</b>	<b>Leia-se</b>
2	11 e 12	“A aplicação de guias de execução com alunos iniciantes de piano”	“A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de 8 a 14 anos de idade”



ATA 01/2015

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO Nº 61

Aos treze dias do mês de março do ano de dois mil e quinze, às quatorze horas na Sala Armando Albuquerque, deste Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situado na Rua Prof. Annes Dias, 112 – 15º andar, reuniu-se, em sessão pública, a Banca Examinadora convidada pela Comissão de Pós-Graduação deste Programa para a defesa pública da Tese de Doutorado de **SELVA VIVIANA MARTINEZ AQUINO** intitulada “A aplicação de guias de execução com alunos iniciantes de piano”, apresentada como um dos requisitos ao Título de Doutora em Música, Área de Concentração Práticas Interpretativas - piano. Os trabalhos foram presididos pela Profª. Drª. Cristina Capparelli Gerling, orientadora da doutoranda. Após concluída a defesa nas suas etapas de apresentação e arguição, os examinadores reuniram-se para o julgamento e atribuíram ao trabalho apresentado os seguintes conceitos: Prof. Dr. Marcelo Oliveira Verzoni (UFRJ), Conceito..... *Aprovada*, Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo (UFPR), Conceito..... *aprovada*, Profª. Drª. Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS), Conceito..... *Aprovada*. Dessa forma, e de acordo com o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Música, foi a candidata..... *aprovada*..... no exame e apresentação da Tese a que se submeteu. A candidata terá, a partir desta data, o prazo de quinze dias corridos para entregar a versão final de sua Tese de Doutorado à Comissão de Pós-Graduação deste Programa, sendo a homologação da versão final da Tese por essa Comissão requisito indispensável para obtenção do Título. A Profª. Drª. Cristina Capparelli Gerling, na condição de presidente da Banca Examinadora, agradeceu aos professores que a integraram a colaboração recebida. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a presente sessão. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por todos os integrantes da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Marcelo Oliveira Verzoni (UFRJ)

Profª. Drª. Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)

Profª. Drª. Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

Profª. Drª. Cristina Capparelli Gerling (UFRGS), Presidente

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha sincero reconhecimento e gratidão a todos aqueles que colaboraram para a elaboração desta pesquisa assim como a aqueles que contribuíram de forma especial e significativa na minha formação artística e acadêmica durante o curso de doutorado:

À minha orientadora Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling,

Ao meu orientador artístico, Prof. Dr. Ney Fialkow,

À profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos,

Ao Programa de Pós-Graduação em Música,

À CAPES,

Aos catorze alunos participantes da pesquisa,

Especial agradecimento aos professores Ana Maria, Lúcia, Melissa, Michele e Tarcísio,

Ao meu esposo Josias Matschulat.

A todos, muito obrigada!

## **RESUMO**

O presente trabalho avaliou o uso de guias de execução (Chaffin, 2012) com alunos iniciantes de piano com o objetivo de verificar se alunos iniciantes de piano apresentariam perfis similares de utilização de guias de execução, e se seria possível constatar o mesmo grau de aproveitamento observado em pesquisas anteriores. A amostra incluiu 14 alunos na faixa etária de 8 a 14 anos. Foi solicitado a cada participante a preparação de duas peças do seu repertório para gravá-las, em áudio e vídeo, executando-as de memória. A metodologia também incluiu a realização de entrevistas e anotações nas partituras dos alunos no decorrer de três encontros. Os resultados mostram que os alunos foram capazes de usar as quatro categorias de guias de execução propostas por Chaffin. Além disto, outros resultados foram corroborados tais como: a utilização de guias expressivos associada com os melhores desempenhos no teste oral e, a utilização de maior quantidade de guias básicos associada com maior ocorrência de lapsos nas gravações.

Palavras-chave: Guias de execução. Memorização. Piano. Alunos iniciantes.

## **ABSTRACT**

This study evaluated the use of Chaffin's (2002) performance cues applied to beginner piano students in order to verify if an adaptation of this approach would profile similarly and show the equivalent results as in previous researches on this subject. The sample included 14 piano students ages eight to fourteen studying at the time with six piano teachers. Each participant was requested to prepare two pieces from their current repertoire to be played by memory and recorded both in audio and video. The methodology also included interviews and annotations made by students in their scores. The students and the researcher met three times for recordings, commentaries and interviews. Results show that the participating children were able to use all four categories of performance cues. Other results were verified such as the use of expressive cues associated with the best results in the oral test and the use of basics cues associated with higher rates of lapses on the recordings.

**Keywords:** Performance cues. Memorization. Piano. Beginning level students.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Processo da coleta de dados a partir da partitura. ....	52
<b>Figura 2</b> – Processo de análise das entrevistas. ....	54
<b>Figura 3</b> – Roteiro da pesquisa no terceiro encontro. ....	55
<b>Figura 4</b> – Processo de análise do teste oral. ....	55
<b>Figura 5</b> – Questões do teste oral. ....	56
<b>Figura 6</b> – Processo de análise de anotações nas partituras. ....	57
<b>Figura 7</b> – Parâmetros analisados na análise das gravações. ....	58
<b>Figura 8</b> – Gráfico da distribuição de alunos por professor. ....	60
<b>Figura 9</b> – Idade dos alunos. ....	61
<b>Figura 10</b> – Instrumento de estudo dos alunos. ....	61
<b>Figura 11</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Are you sleeping?</i> . ....	63
<b>Figura 12</b> – Guias de execução na peça <i>Are you sleeping?</i> . ....	64
<b>Figura 13</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Are you sleeping?</i> . ....	64
<b>Figura 14</b> – Ocorrência de lapsos na peça <i>Are you sleeping?</i> . ....	65
<b>Figura 15</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Are you sleeping?</i> . ....	66
<b>Figura 16</b> – Partitura da peça <i>Bingo</i> . ....	66
<b>Figura 17</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Bingo</i> . ....	67
<b>Figura 18</b> – Gráfico de guias de execução segundo anotações na peça <i>Bingo</i> . ....	67
<b>Figura 19</b> – Guias de execução na peça <i>Bingo</i> . ....	68
<b>Figura 20</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Bingo</i> . ....	68
<b>Figura 21</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Bingo</i> . ....	69
<b>Figura 22</b> – Partitura 1 da peça <i>Canção da alegria</i> , com anotações do professor. ....	70
<b>Figura 23</b> – Anotações de Eliana na partitura 3 da peça <i>Canção da alegria</i> . ....	71
<b>Figura 24</b> – Anotação de Eliana na peça <i>Canção da alegria</i> . ....	71
<b>Figura 25</b> – Guias de execução segundo anotações nas partituras. ....	72
<b>Figura 26</b> – Guias na peça <i>Canção da alegria</i> , segundo entrevista 3. ....	72
<b>Figura 27</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Canção da alegria</i> . ....	73
<b>Figura 28</b> – Gráfico de lapsos na peça <i>Canção da alegria</i> . ....	73
<b>Figura 29</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Canção da alegria</i> . ....	74
<b>Figura 30</b> – Partitura 1 da peça <i>The birch canoe</i> , com anotações do professor. ....	75
<b>Figura 31</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>The birch canoe</i> . ....	76

<b>Figura 32</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>The birch canoe</i> . .....	76
<b>Figura 33</b> – Guias de execução classificados na peça <i>The birch canoe</i> . .....	77
<b>Figura 34</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>The birch canoe</i> . .....	78
<b>Figura 35</b> – Gráfico de lapsos na peça <i>The birch canoe</i> . .....	78
<b>Figura 36</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>The birch canoe</i> . .....	79
<b>Figura 37</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Lions</i> . .....	80
<b>Figura 38</b> – Gráfico de guias de execução da peça <i>Lions</i> , de acordo com as partituras. ....	81
<b>Figura 39</b> – Gráfico dos guias de execução na peça <i>Lions</i> , segundo entrevistas. ....	81
<b>Figura 40</b> – Guias de execução na peça <i>Lions</i> . .....	82
<b>Figura 41</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Lions</i> . .....	83
<b>Figura 42</b> – Descrição de lapsos nas gravações da peça <i>Lions</i> . .....	83
<b>Figura 43</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Lions</i> . .....	83
<b>Figura 44</b> – Gráfico de guias de execução na peça <i>On the lagoon</i> , segundo entrevista. ....	84
<b>Figura 45</b> – Partitura 1 da peça <i>On the Lagoon</i> . .....	84
<b>Figura 46</b> – Guias de execução na peça <i>On the lagoon</i> . .....	85
<b>Figura 47</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>On the lagoon</i> . .....	85
<b>Figura 48</b> – Detalhe dos lapsos nas gravações da peça <i>On the lagoon</i> . .....	86
<b>Figura 49</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>On the lagoon</i> . .....	86
<b>Figura 50</b> – Partitura 1 da peça <i>Minueto</i> , com anotações do professor. ....	87
<b>Figura 51</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Minueto</i> . .....	88
<b>Figura 52</b> – Gráfico dos guias de execução no <i>Minueto em Fá</i> , segundo entrevistas. ....	88
<b>Figura 53</b> – Guias de execução no <i>Minueto em fá</i> , segundo entrevistas e partituras. ....	89
<b>Figura 54</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Minueto em Fá</i> . .....	90
<b>Figura 55</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Minueto em Fá</i> . .....	90
<b>Figura 56</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Minueto em Fá</i> . .....	90
<b>Figura 57</b> – Partitura 1 da peça <i>Allegretto</i> , com anotações do professor. ....	91
<b>Figura 58</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Allegretto</i> . .....	91
<b>Figura 59</b> – Gráfico dos guias de execução no <i>Allegretto</i> , segundo entrevistas. ....	92
<b>Figura 60</b> – Guias de execução na peça <i>Allegretto</i> . .....	92
<b>Figura 61</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Allegretto</i> . .....	93
<b>Figura 62</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Allegretto</i> . .....	93
<b>Figura 63</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Allegretto</i> . .....	94
<b>Figura 64</b> – Compassos 5 à 8 da peça <i>The entertainer</i> . .....	95
<b>Figura 65</b> – Compassos 31 à 40 da peça <i>The entertainer</i> . .....	95

<b>Figura 66</b> – Compassos 21 à 30 da peça <i>The entertainer</i> . .....	96
<b>Figura 67</b> – Guias de execução na partitura 2 da peça <i>The entertainer</i> . .....	97
<b>Figura 68</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>The entertainer</i> . .....	97
<b>Figura 69</b> – Partitura 3 da peça <i>The entertainer</i> , cc. 21 a 25. ....	98
<b>Figura 70</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>The entertainer</i> . .....	98
<b>Figura 71</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>The entertainer</i> . .....	99
<b>Figura 72</b> – Compassos 9 a 16 da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	99
<b>Figura 73</b> – Compassos 25 a 33 da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	100
<b>Figura 74</b> – Guias de execução na peça <i>Danúbio azul</i> . .....	101
<b>Figura 75</b> – Compassos 17 a 19, extraídos da partitura 2 da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	102
<b>Figura 76</b> – Compassos 21 a 23 da peça <i>Danúbio azul</i> , extraídos da partitura 1. ....	102
<b>Figura 77</b> – Compassos 17, 21 e 25, da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	102
<b>Figura 78</b> – Compassos 29 a 31 da partitura 2 da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	103
<b>Figura 79</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	103
<b>Figura 80</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações do <i>Danúbio azul</i> . .....	104
<b>Figura 81</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Danúbio azul</i> . .....	104
<b>Figura 82</b> – Início da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . .....	105
<b>Figura 83</b> – Compassos 10 a 14 da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . .....	105
<b>Figura 84</b> – Compassos 15 a 18 da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> , partitura 2. ....	106
<b>Figura 85</b> – Compassos 19 a 28 da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> , partitura 2. ....	106
<b>Figura 86</b> – Guias de execução de <i>I'm Popeye the sailor man</i> , no segundo encontro. ....	107
<b>Figura 87</b> – Compassos 15 a 23, na partitura 3 da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . ....	108
<b>Figura 88</b> – Guias de execução na partitura 3 da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . ....	109
<b>Figura 89</b> – Gráfico comparativo dos guias de execução dos encontros 2 e 3. ....	110
<b>Figura 90</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . .	110
<b>Figura 91</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . ....	111
<b>Figura 92</b> – Anotações na partitura 3, cc. 15 a 20. ....	112
<b>Figura 93</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>I'm Popeye the sailor man</i> . .....	112
<b>Figura 94</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Tick-tock</i> , cc. 5 e 6. ....	113
<b>Figura 95</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Tick-tock</i> , cc. 13 a 15. ....	113
<b>Figura 96</b> – Guias de execução na partitura 2 da peça <i>Tick-tock</i> . .....	114
<b>Figura 97</b> – Guias de execução na partitura 3 da peça <i>Tick-tock</i> . .....	115
<b>Figura 98</b> – Gráfico comparativo de guias de execução das partituras 2 e 3. ....	115
<b>Figura 99</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Tick-tock</i> . .....	116

<b>Figura 100</b> – Compasso 5 da peça <i>Tick-tock</i> , partitura 2. ....	116
<b>Figura 101</b> – Compassos 13 e 14 da peça <i>Tick-tock</i> , partitura 2. ....	116
<b>Figura 102</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Tick-tock</i> . ....	117
<b>Figura 103</b> – Compassos 5 a 8 da peça <i>Tick-tock</i> , partitura 3. ....	117
<b>Figura 104</b> – Compassos 13 a 16 da peça <i>Tick-tock</i> , partitura 3. ....	117
<b>Figura 105</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Tick-tock</i> . ....	118
<b>Figura 106</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>The waltz of the Christmas toys</i> . ....	120
<b>Figura 107</b> – Guias de execução na peça <i>The waltz of the Christmas toys</i> . ....	121
<b>Figura 108</b> – Lapsos na linha do tempo da peça <i>The waltz of the Christmas toys</i> . ....	121
<b>Figura 109</b> – Ocorrência de lapsos na peça <i>The waltz of the Christmas toys</i> . ....	122
<b>Figura 110</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>The frog</i> . ....	123
<b>Figura 111</b> – Guias de execução na peça <i>The frog</i> . ....	123
<b>Figura 112</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>The frog</i> . ....	124
<b>Figura 113</b> – Anotações realizadas na partitura 2 da música <i>French children´s song</i> . ....	126
<b>Figura 114</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>French children´s song</i> . ....	127
<b>Figura 115</b> – Gráfico comparativo dos guias de execução nas partituras 2 e 3. ....	128
<b>Figura 116</b> – Lapsos na linha do tempo da peça <i>French children´s song</i> . ....	128
<b>Figura 117</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>French children´s song</i> . ....	128
<b>Figura 118</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Go tell aunt Rhody</i> . ....	130
<b>Figura 119</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>Go tell aunt Rhody</i> . ....	130
<b>Figura 120</b> – Gráfico comparativo dos guias de execução nas partituras 2 e 3. ....	131
<b>Figura 121</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Go tell aunt Rhody</i> . ....	131
<b>Figura 122</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Go tell aunt Rhody</i> . ....	132
<b>Figura 123</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Andante</i> . ....	134
<b>Figura 124</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>Andante</i> . ....	135
<b>Figura 125</b> – Guias de execução na peça <i>Andante</i> . ....	136
<b>Figura 126</b> – Gráfico de guias de execução das partituras 2 e 3 da peça <i>Andante</i> . ....	137
<b>Figura 127</b> – Compassos 1 a 8 da peça <i>Andante</i> . ....	137
<b>Figura 128</b> – Compassos 17 a 20 da peça <i>Andante</i> . ....	137
<b>Figura 129</b> – Compassos 31 a 34 da peça <i>Andante</i> . ....	137
<b>Figura 130</b> – Compassos 36 a 38 da peça <i>Andante</i> . ....	138
<b>Figura 131</b> – Compassos 1 a 8 da peça <i>Andante</i> . ....	138
<b>Figura 132</b> – Compassos 22 a 27 da peça <i>Andante</i> . ....	138
<b>Figura 133</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Andante</i> . ....	139

<b>Figura 134</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Andante</i> .....	139
<b>Figura 135</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Andante</i> .....	140
<b>Figura 136</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Rondó</i> . ....	141
<b>Figura 137</b> – Guias de execução na peça <i>Rondó</i> . ....	142
<b>Figura 138</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>Rondó</i> . ....	143
<b>Figura 139</b> – Guias de execução na peça <i>Rondó</i> , segundo anotações na partitura 3. ....	144
<b>Figura 140</b> – Gráfico de guias de execução segundo anotações nas partituras 2 e 3. ....	145
<b>Figura 141</b> – Guias de execução na peça <i>Rondó</i> , cc. 8 a 23.....	145
<b>Figura 142</b> – Guias de execução nos cc. 25 a 28 do <i>Rondó</i> . ....	146
<b>Figura 143</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Rondó</i> . ....	146
<b>Figura 144</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações do <i>Rondó</i> . ....	146
<b>Figura 145</b> – Gráfico do teste oral do <i>Rondó</i> . ....	147
<b>Figura 146</b> – Partitura 1 da peça <i>Chant Arabe</i> . ....	148
<b>Figura 147</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Chant Arabe</i> .....	149
<b>Figura 148</b> – Partitura 3 de <i>Chant Arabe</i> . ....	150
<b>Figura 149</b> – Guias de execução na peça <i>Chant Arabe</i> . ....	151
<b>Figura 150</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Chant Arabe</i> . ....	151
<b>Figura 151</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	152
<b>Figura 152</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	153
<b>Figura 153</b> – Anotações na partitura 3 de <i>Goodbye to winter</i> . ....	154
<b>Figura 154</b> – Guias de execução na peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	155
<b>Figura 155</b> – Guias de execução na peça <i>Goodbye to winter</i> , segundo partituras. ....	156
<b>Figura 156</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	156
<b>Figura 157</b> – Ocorrências de lapsos nas gravações da peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	157
<b>Figura 158</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Goodbye to winter</i> . ....	157
<b>Figura 159</b> – Anotações na partitura 2 do <i>Minueto</i> . ....	159
<b>Figura 160</b> – Guias de execução na peça <i>Minueto</i> . ....	160
<b>Figura 161</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>Minueto</i> .....	161
<b>Figura 162</b> – Guias de execução na peça <i>Minueto</i> , segundo partituras. ....	162
<b>Figura 163</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Minueto</i> . ....	162
<b>Figura 164</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Minueto</i> .....	162
<b>Figura 165</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Minueto</i> . ....	163
<b>Figura 166</b> – Guias de execução na <i>Giga</i> .....	164
<b>Figura 167</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da <i>Giga</i> .....	165

<b>Figura 168</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da <i>Giga</i> .....	165
<b>Figura 169</b> – Anotações na partitura 1 da <i>Pequena Serenata Noturna</i> .....	166
<b>Figura 170</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da <i>Pequena Serenata Noturna</i> . ....	167
<b>Figura 171</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da <i>Pequena Serenata Noturna</i> .....	167
<b>Figura 172</b> – Gráfico do teste oral da <i>Pequena Serenata Noturna</i> .....	168
<b>Figura 173</b> – Anotações na partitura da peça <i>A fada do bosque</i> . ....	168
<b>Figura 174</b> – Anotação na partitura 3 da peça <i>A fada do bosque</i> . ....	169
<b>Figura 175</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>A fada do bosque</i> . ....	169
<b>Figura 176</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>A fada do bosque</i> .....	170
<b>Figura 177</b> – Anotações nas partituras 2 e 3 da peça <i>Allegretto</i> .....	172
<b>Figura 178</b> – Guias de execução na peça <i>Allegretto</i> , segundo partituras 2 e 3. ....	172
<b>Figura 179</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Allegretto</i> .....	173
<b>Figura 180</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Allegretto</i> . ....	173
<b>Figura 181</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Allegretto</i> . ....	174
<b>Figura 182</b> – Anotações na partitura da peça <i>Jesus, alegria dos homens</i> . ....	175
<b>Figura 183</b> – Guias de execução na peça <i>Jesus, alegria dos homens</i> . ....	176
<b>Figura 184</b> – Lapsos na linha do tempo da peça <i>Jesus, alegria dos homens</i> . ....	176
<b>Figura 185</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Jesus, alegria dos homens</i> . ....	177
<b>Figura 186</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Jesus, alegria dos homens</i> . ....	177
<b>Figura 187</b> – Partituras 2 (a,b) da peça <i>Escocesas</i> .....	179
<b>Figura 188</b> – Guias de execução na peça <i>Escocesas</i> . ....	180
<b>Figura 189</b> – Guias na partitura 3 da peça <i>Escocesas</i> . ....	181
<b>Figura 190</b> – Guias de execução na peça <i>Escocesas</i> , segundo partituras 2 e 3.....	181
<b>Figura 191</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Escocesas</i> . ....	182
<b>Figura 192</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Escocesas</i> .....	182
<b>Figura 193</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Escocesas</i> . ....	183
<b>Figura 194</b> – Anotações na partitura 2 da peça <i>Hungarian folk</i> . ....	184
<b>Figura 195</b> – Anotações na partitura 3 da peça <i>Hungarian folk</i> . ....	184
<b>Figura 196</b> – Guias de execução na peça <i>Hungarian folk</i> .....	185
<b>Figura 197</b> – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça <i>Hungarian folk</i> .....	186
<b>Figura 198</b> – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça <i>Hungarian folk</i> . ....	186
<b>Figura 199</b> – Gráfico do teste oral da peça <i>Hungarian folk</i> . ....	187
<b>Figura 200</b> – Estratégias utilizadas, segundo depoimento dos alunos. ....	189
<b>Figura 201</b> – Gráfico de desempenho dos alunos nas gravações. ....	197

<b>Figura 202</b> – Gráfico de guias de execução por peça, conforme dados da Tabela 4.....	199
<b>Figura 203</b> – Gráfico de porcentagem de respostas corretas no teste oral por peça. ....	200
<b>Figura 204</b> – Gráfico de guias de execução nas peças com melhor desempenho no teste oral. .....	201
<b>Figura 205</b> – Gráfico de guias de execução nas peças com mais de 50% de erros no teste oral. .....	202
<b>Figura 206</b> – Gráfico de dispersão dado entre os guias expressivos e as respostas corretas no teste oral (PASW Statistics).....	203
<b>Figura 207</b> – Aplicação da abordagem dos guias de execução no ensino. ....	206

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Participantes da pesquisa e músicas.....	61
<b>Tabela 2</b> – Padrões de ocorrência de lapsos e utilização de guias de execução. ....	196
<b>Tabela 3</b> – Peças com menor índice de lapsos na última performance. ....	197
<b>Tabela 4</b> – Uso de guias de execução por peça (cores referentes à Figura 202). ....	198
<b>Tabela 5</b> – Peças com 30% ou mais de lapsos na última performance. ....	200

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
2.1	PRINCÍPIOS DO APRENDIZADO MUSICAL RELACIONADOS À IDADE ....	22
2.2	O COMEÇO DO ESTUDO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL.....	24
2.3	O FATOR MOTIVACIONAL.....	27
2.4	A CONSCIÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DESDE O INÍCIO DO APRENDIZADO .....	29
2.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO.....	34
<b>3</b>	<b>GUIAS DE EXECUÇÃO .....</b>	<b>36</b>
3.1	A MEMORIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	37
3.2	ALGUNS TRABALHOS COM A ABORDAGEM DE GUIAS DE EXECUÇÃO	39
<b>4</b>	<b>CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA COM ALUNOS DE 8 A 14 ANOS .....</b>	<b>41</b>
4.1	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....	41
4.2	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO TESTE.....	45
4.3	RESULTADOS.....	46
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
5.1	A SELEÇÃO.....	48
5.2	COLETA DE DADOS .....	48
<b>5.2.1</b>	<b>Da gravação das músicas.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Das entrevistas.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2.2.1</b>	<b><i>Teste oral</i>.....</b>	<b>51</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Das partituras.....</b>	<b>51</b>
5.3	ANÁLISE DE DADOS .....	53
<b>5.3.1</b>	<b>Análise das entrevistas .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3.1.1</b>	<b><i>Análise do teste oral dos alunos</i>.....</b>	<b>54</b>

<b>5.3.2</b>	<b>Análise das partituras .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Análise das gravações.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Algumas considerações.....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>ESTUDO EXPERIMENTAL: RELATÓRIO DOS ENCONTROS COM OS ALUNOS.....</b>	<b>60</b>
<b>6.1</b>	<b>DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....</b>	<b>60</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Alunos de 8 a 9 anos .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1.1.1</b>	<b><i>Nina (8 anos)</i>.....</b>	<b>62</b>
<b>6.1.1.1.1</b>	<b><i>Are you sleeping?</i>.....</b>	<b>63</b>
<b>6.1.1.1.2</b>	<b><i>Bingo</i>.....</b>	<b>66</b>
<b>6.1.1.2</b>	<b><i>Eliana (8 anos)</i>.....</b>	<b>69</b>
<b>6.1.1.2.1</b>	<b><i>Canção da alegria</i>.....</b>	<b>70</b>
<b>6.1.1.2.2</b>	<b><i>The birch canoe</i>.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1.1.3</b>	<b><i>Amanda (9 anos)</i> .....</b>	<b>79</b>
<b>6.1.1.3.1</b>	<b><i>Lions</i> .....</b>	<b>79</b>
<b>6.1.1.3.2</b>	<b><i>On the lagoon</i>.....</b>	<b>83</b>
<b>6.1.1.4</b>	<b><i>Paula (9 anos)</i> .....</b>	<b>86</b>
<b>6.1.1.4.1</b>	<b><i>Minueto em Fá</i>.....</b>	<b>87</b>
<b>6.1.1.4.2</b>	<b><i>Allegretto</i> .....</b>	<b>90</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Alunos de 10 a 11 anos .....</b>	<b>94</b>
<b>6.1.2.1</b>	<b><i>Nadya (10 anos)</i>.....</b>	<b>94</b>
<b>6.1.2.1.1</b>	<b><i>The entertainer</i>.....</b>	<b>94</b>
<b>6.1.2.1.2</b>	<b><i>Danúbio azul</i>.....</b>	<b>99</b>
<b>6.1.2.2</b>	<b><i>Olívia (10 anos)</i> .....</b>	<b>104</b>
<b>6.1.2.2.1</b>	<b><i>I'm Popeye the sailor man</i>.....</b>	<b>105</b>
<b>6.1.2.2.2</b>	<b><i>Tick-tock</i> .....</b>	<b>112</b>
<b>6.1.2.3</b>	<b><i>Ana (10 anos)</i> .....</b>	<b>118</b>

6.1.2.3.1	<i>The waltz of the Christmas toys</i> .....	119
6.1.2.3.2	<i>The frog</i> .....	122
<b>6.1.2.4</b>	<b><i>Andréia (10 anos)</i></b> .....	<b>124</b>
6.1.2.4.1	<i>French children´s song</i> .....	125
6.1.2.4.2	<i>Go tell aunt Rhody</i> .....	129
<b>6.1.2.5</b>	<b><i>Felipe (11 anos)</i></b> .....	<b>132</b>
6.1.2.5.1	<i>Andante</i> .....	133
6.1.2.5.2	<i>Rondó</i> .....	140
<b>6.1.2.6</b>	<b><i>Beta (11 anos)</i></b> .....	<b>147</b>
6.1.2.6.1	<i>Chant Arabe</i> .....	148
6.1.2.6.2	<i>Goodbye to winter</i> .....	152
<b>6.1.3</b>	<b><i>Alunos de 12 e 14 anos</i></b> .....	<b>157</b>
<b>6.1.3.1</b>	<b><i>Johana (12 anos)</i></b> .....	<b>157</b>
6.1.3.1.1	<i>Minueto</i> .....	158
6.1.3.1.2	<i>Giga</i> .....	163
<b>6.1.3.2</b>	<b><i>Laura (12 anos)</i></b> .....	<b>165</b>
6.1.3.2.1	<i>Pequena Serenata Noturna</i> .....	165
6.1.3.2.2	<i>A fada do bosque</i> .....	168
<b>6.1.3.3</b>	<b><i>Maria (12 anos)</i></b> .....	<b>170</b>
6.1.3.3.1	<i>Allegretto</i> .....	171
6.1.3.3.2	<i>Jesus, alegria dos homens</i> .....	174
<b>6.1.3.4</b>	<b><i>Isabela (14 anos)</i></b> .....	<b>177</b>
6.1.3.4.1	<i>Escocesas</i> .....	178
6.1.3.4.2	<i>Hungarian folk</i> .....	183
6.2	<b>FEEDBACK SOBRE O APRENDIZADO</b> .....	<b>187</b>
6.3	<b>O RETORNO DOS PROFESSORES</b> .....	<b>192</b>
<b>7</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>195</b>

<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>204</b>
8.1	SOBRE A EXPERIÊNCIA COM GUIAS DE EXECUÇÃO .....	204
8.2	SOBRE A APLICABILIDADE.....	205
8.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>208</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento de colaboração em pesquisa.....</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento de Colaboração em Pesquisa .....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE C – Ficha de participação em pesquisa .....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista semiestruturada do primeiro encontro.....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista semiestruturada do segundo encontro .....</b>	<b>214</b>
	<b>APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista semiestruturada do terceiro encontro.....</b>	<b>215</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na minha dissertação de Mestrado realizei uma pesquisa sobre a eficácia da utilização da abordagem de Guias de Execução de Roger Chaffin<sup>1</sup> (2001) como estratégia de estudo e memorização. Minha experiência com a abordagem com guias de execução permitiu reelaborar o meu estudo de maneira mais deliberada, e possibilitou o controle do progresso do aprendizado no decorrer da pesquisa. Posteriormente, continuei a utilizar guias de execução na memorização de outras peças, e também tenho buscado empregar esta abordagem em minha prática pedagógica com alunos de diversas faixas etárias.

Tenho observado que, na prática pedagógica com crianças e adolescentes, a memorização é um dos aspectos menos formalmente abordados no ensino de piano, o que faz com que ela seja sempre feita, na melhor das hipóteses, de forma espontânea. Chaffin *et al.* (2009) afirmam que esta forma de memorização faz uso de um mecanismo chamado *encadeamento associativo*, o qual os autores não consideram que seja o mecanismo mais seguro de memorização para os músicos, pois não garante a recuperação eficaz de eventos na ocasião de uma apresentação pública do executante. Em contrapartida, os guias de execução constituem marcos mentais desenvolvidos especificamente para cada obra, que podem cooperar para o monitoramento da performance, servindo como índices para um mecanismo chamado *memória de conteúdo endereçável*, de forma a garantir que a execução ocorra conforme planejada (Lisboa; Chaffin; Demos, 2013).

McPherson relata que a qualidade de execução musical das crianças está diretamente relacionada à qualidade dos seus pensamentos enquanto tocam o instrumento (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 339). A abordagem de Chaffin se propõe a contribuir para o aprimoramento dessa “qualidade dos pensamentos” dos músicos, de forma que os guias de execução previamente deliberados como “marcos mentais” atuam como coadjuvantes na organização e monitoramento do estudo e visam otimizar a recuperação na performance pública.

No processo de aprofundar a abordagem dos guias de execução fui pesquisando diversos trabalhos do gênero, refletindo sobre assuntos proeminentes e traçando analogias com as instâncias de estudo do meu trabalho. Uma das questões elementares do processo de aprendizagem é o ato de memorização, o qual institui-se como evidência de um processo de

---

<sup>1</sup> Roger Chaffin: Pesquisador norte-americano atuante na área de Psicologia Cognitiva. Em suas pesquisas tem abordado o estudo dos processos cognitivos envolvidos na performance musical.

aprendizagem sólido e satisfatório. Ao longo das pesquisas, Chaffin e seus colaboradores têm destacado de forma persistente a importância do estudo deliberado assim como do planejamento da memorização para instrumentistas de níveis avançados. Desta forma, a memorização das peças e a recuperação da performance pública (i.e., no caso em que ocorram lapsos inesperados durante a apresentação) tornaram-se para os autores elementos essenciais do processo de aprendizagem musical, os quais determinam em certa medida o grau de *expertise* do instrumentista.

Mesmo que os autores não têm emitido nenhum juízo de valor explícito entre a performance pública de memória e a performance pública com partitura, observa-se uma certa tendência de considerar apenas as performances de memória como objetos de estudo em suas pesquisas. Os assuntos considerados, os meios escolhidos para comprovar os resultados e as reflexões dos autores situam o ato de executar de memória em uma posição de destaque, relacionando-o com o nível de experiência e qualidade da execução musical. Dado que o foco principal destas pesquisas são, necessariamente, as execuções de memória, outros aspectos envolvidos na aprendizagem são em geral pouco abordados ou até mesmo excluídos de seus discursos.

A respeito deste assunto, gostaria de salientar que, ao contrário dos demais autores que trataram sobre a abordagem dos guias de execução, busquei de forma deliberada que o presente trabalho não atentasse apenas para a questão da memorização; ou seja, ao invés de situá-la como “produto” do processo de aprendizagem, procurei refletir e considerar a memorização como parte do “processo” de aprendizagem de cada aluno. Ao mesmo tempo, reconheço que este trabalho impõe um desafio em virtude da elevada complexidade inerente à avaliação do desempenho instrumental, pois isto implica certa idoneidade para ponderar, de maneira objetiva, específica, abrangente e imparcial, o processo de aprendizagem como um todo, com a multiplicidade de elementos e de variáveis que surgem no decorrer do processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

Destaco que a tarefa de memorizar constitui-se em um dos temas centrais dos trabalhos revisados. Na revisão bibliográfica, atitudes e pensamentos do instrumentista sobre a execução foram relacionados e abordados como elementos que condicionam e repercutem no desempenho dos instrumentistas. Por outro lado, as reflexões dos diversos autores contribuíram de modo significativo sugerindo um paralelo entre a reflexividade no estudo e o resultado da performance.

Portanto, com base nos trabalhos anteriores os quais estudaram a abordagem de guias de execução para o aprendizado e memorização de peças musicais por parte de músicos

profissionais e estudantes de nível superior (Chaffin & Imreh, 2001; Chaffin, Imreh, Crawford, 2002; Barros, 2008; Chaffin et al., 2009; Aquino, 2011; Lisboa, Chaffin, Demos, 2013; Chaffin, Gerling, Demos e Melms, 2013), propus-me responder no presente trabalho se alunos iniciantes de piano apresentariam perfis similares de utilização de guias de execução e se seria possível constatar neles o mesmo grau de aproveitamento observado nos trabalhos citados.

O objetivo do trabalho foi desvendar o que pensam as crianças e adolescentes em fase inicial de aprendizagem do piano enquanto tocam ou praticam o instrumento, além de descobrir se há perfis correlatos de utilização de guias execução entre os alunos. A amostra da pesquisa foi composta por alunos de 8 a 14 anos de idade, e o tempo médio de estudo de piano dos participantes foi de 2,1 anos.

O corpo do trabalho está estruturado em oito capítulos. No capítulo 2, apresento a revisão da literatura abordando assuntos tais como: princípios do aprendizado musical relacionados à idade, motivação e consciência das estratégias no aprendizado. No capítulo 3, apresento a abordagem dos guias de execução e discorro sobre a questão da memorização no processo da aprendizagem, além de enumerar alguns trabalhos realizados com guias de execução. No capítulo 4, exponho a construção metodológica para a realização do trabalho com crianças. Neste capítulo abordo assuntos tais como o desenvolvimento cognitivo e o teste realizado prévio à pesquisa.

No capítulo 5 apresento a metodologia da tese, descrevendo como foram coletados e analisados os dados. O capítulo 6, intitulado *Estudo experimental: Relatório dos encontros com os alunos*, consiste em um caderno de campo no qual são descritos os processos de aprendizagem e memorização, assim como o desempenho individual de cada aluno. Neste mesmo capítulo apresento também o feedback do aprendizado dos alunos e o retorno de seus professores.

Os resultados, em um sentido mais geral, estão descritos no capítulo 7, e no capítulo 8 concluo com algumas reflexões, falando sobre a experiência com os guias de execução e a aplicabilidade da abordagem, dentre outras considerações.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo do tempo, estudiosos de diversas áreas têm se interessado pela questão do desenvolvimento musical e, em um amplo esforço interdisciplinar, têm realizado pesquisas para demonstrar as suas ideias. Um deles é Gary McPherson<sup>2</sup>, que vem realizando, desde o ano de 1987, pesquisas na área do ensino e desenvolvimento de habilidades musicais, com foco nas crianças.

No livro *The Child as Musician* (2006), McPherson e Davidson apresentam um capítulo voltado para o amadurecimento e desenvolvimento da capacidade das crianças na performance musical. Os autores observaram o que as crianças esperam e valorizam em relação ao seu aprendizado, e como este aspecto motivacional influencia seu desenvolvimento musical subsequente. Os autores discutiram sobre as estratégias utilizadas para adquirir uma execução musical de melhor qualidade assim como sobre o hábito de tocar regularmente e exercitar a técnica instrumental. Estes aspectos, segundo os autores, são cruciais tanto para estimular quanto para impedir o progresso musical e melhoria na execução do repertório (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 331).

Nessa busca por estratégias musicalmente apropriadas para instrumentistas de diversos níveis, McPherson publicou estudos que abordam a seguinte questão: *o que as crianças pensam à medida que solucionam vários tipos de problemas musicais, e como a sofisticação dessas estratégias mentais impacta no desenvolvimento geral de suas habilidades*. A metodologia empregada por McPherson consistiu em solicitar às crianças que explicassem o que lhes sobrevém às mentes quando se prepararam para realizar uma série de tarefas, tais como executar uma música, fazer uma leitura à primeira vista, executar de memória, tocar de ouvido e improvisar (1993, 1995, 1997, 2005 *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, pp. 337-338).

Os estudos de McPherson sugeriram que muitas estratégias concernentes ao aprendizado de um instrumento musical são de domínio específico e, conseqüentemente, são bastante diferentes das estratégias que as crianças utilizariam para resolver problemas em outros domínios de seu aprendizado. Este é o argumento que o autor apresenta para explicar as dificuldades que algumas crianças apresentam no seu desenvolvimento inicial, pelo que conclui que as crianças procuram adotar estratégias provenientes de outras áreas de seu aprendizado, o

---

<sup>2</sup> Pesquisador australiano, com formação em Educação Musical. Nas suas pesquisas estuda a aquisição e o desenvolvimento de habilidades musicais, assim como a motivação para o engajamento em atividades musicais desde os níveis iniciais até os níveis mais avançados.

que costuma resultar em estratégias completamente inapropriadas para aprender a tocar um instrumento musical (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 338).

A título de exemplo, McPherson menciona que, em um determinado experimento, foi solicitado às crianças memorizar uma peça musical de curta duração, a fim de avaliar as estratégias por elas utilizadas para processar a notação musical e executar a música de memória. Dentre os relatos das crianças, foram mencionadas diversas estratégias, entre elas uma série de estratégias “não musicais” tais como olhar fixamente para a partitura a fim de memorizar o contorno da melodia ou repetir os nomes das notas mentalmente de forma repetida. No depoimento de um aluno, o mesmo comentou que visualiza mentalmente as notas e “tira uma foto” para mantê-las na memória, tendo a origem desta estratégia nas dicas dadas por sua mãe para memorizar números telefônicos (p. 338).

## 2.1 PRINCÍPIOS DO APRENDIZADO MUSICAL RELACIONADOS À IDADE

McPherson (2006) realizou uma síntese de princípios relacionados à idade para o aprendizado musical, os quais, segundo o autor, devem ser considerados no momento da escolha de um instrumento musical. O autor afirmou que até os 5 anos de idade a escolha do instrumento está determinada pela habilidade da criança de produzir um som característico sem muito esforço, e por isso, as escolhas mais comuns são o teclado e instrumentos de corda pequenos, flauta doce, e instrumentos de percussão (de altura definida ou indefinida). Nessa fase, a ênfase da aprendizagem deve estar no seu aspecto lúdico, buscando tornar a música “divertida” com oportunidades para as crianças explorarem os seus e outros instrumentos. As crianças devem ser encorajadas a cantar e a realizar diversos jogos musicais de maneira a desenvolver sua percepção de altura e ritmo. O aprendizado de alguns termos musicais básicos permitirá à criança expressar os seus pensamentos ou sentimentos sobre a música mais facilmente (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, pp. 346-347).

Nessa faixa etária, o aprendizado através de imitação e repetição é a maneira mais espontânea por meio da qual as crianças aprendem música. O autor afirma que a consciência auditiva pode ser desenvolvida através do ensino, ao instrumento, de peças conhecidas ou que já foram previamente memorizadas pelas crianças (por terem cantado ou escutado continuamente as músicas). Além disso, McPherson recomenda que o som musical, e não a notação, deve ser enfatizado, sendo que a instrução formal sobre a notação tradicional deve ser deixada para estágios posteriores de desenvolvimento. Com respeito ao repertório, o autor

destaca que ele precisa ser interessante e desafiador, não difícil e frustrante; a ênfase deve estar em ocasionar experiências ricas e variadas que promovam bases musicais sólidas que permitirão um futuro musical satisfatório (p. 347).

Dos seis aos nove anos de idade, existem mais opções para a escolha de um instrumento apropriado, embora esta escolha ainda dependa da capacidade física da criança (instrumentos de sopro grandes ainda são inapropriados, por exemplo). Dentre as opções de instrumentos apropriados podem ser incluídos a maior parte das madeiras, metais, cordas, além de teclados, violão, percussão (de altura definida ou indefinida), e muitos outros instrumentos menos comuns. O autor lembra que, para instrumentos de sopro as crianças precisam possuir a arcada dentária completa, enquanto que para instrumentos de cordas as crianças possivelmente necessitarão instrumentos menores.

O autor enfatiza a importância da postura do corpo das crianças, que deve ser cuidadosamente monitorada para que elas não adquiram maus hábitos em relação à posição correta das mãos, da embocadura ou do corpo durante a execução do instrumento. Em alguns casos, o autor recomenda que a criança inicie as aulas de música com um instrumento mais anatômico e de fácil manejo, para seguir posteriormente com outro instrumento.

Quanto ao processo da aprendizagem, McPherson enfatiza a importância do fazer musical lúdico, ao mesmo tempo que se deve assegurar o progresso musical com o passar do tempo. Ao longo dos anos o interesse e a motivação da criança irão oscilar em decorrência de uma série de forças extrínsecas e intrínsecas, e isto, segundo o autor, é uma parte natural do crescimento e do aprendizado. Assim, o autor salienta também a importância de promover, com certa frequência, atividades que enriqueçam e motivem as crianças, como participar de apresentações públicas, festivais de música, dentre outras.

McPherson sugere que a notação musical não seja enfatizada até que a criança possa demonstrar habilidades básicas de coordenação ouvido-para-mãos. O autor afirma que as crianças devem ser capazes de tocar um certo repertório de ouvido, antes que passem a aprender o repertório a partir da leitura de partituras. O autor ainda aconselha que, antes da introdução sistemática da notação musical, se encoraje as crianças para inventarem suas próprias formas de notação para descrever canções que elas conhecem. McPherson afirma que, posteriormente, esta estratégia pode ser estendida para formas tradicionais de notação, mas somente depois que a criança tenha adquirido a capacidade de coordenar seus olhos juntamente com suas mãos e ouvidos (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 346).

A partir dos dez anos de idade, praticamente já não existem limitações físicas para o aprendizado de novos instrumentos. Além disso, é nessa idade que surgem novas oportunidades

para o aprendizado informal de música, devido às interações sociais das crianças. De acordo com McPherson, nestas circunstâncias o violão, a bateria e os sintetizadores são instrumentos de preferência entre os adolescentes. Algumas crianças podem ser motivadas a aprender mais de ouvido do que por um desejo de se tornarem musicalmente letradas. Entretanto, o autor afirma que, em circunstâncias formais, as crianças são capazes de adquirir habilidades de leitura mais rapidamente do que crianças em faixas etárias anteriores, além de se tornarem menos propensas a querer aprender por repetição. Segundo o autor, este é o período no qual as crianças se tornam mais independentes e desejam tocar um repertório que elas consideram estimulante e desafiador, ao invés de um repertório para o desenvolvimento técnico (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 347).

McPherson afirma que nesta idade as crianças vão se tornando mais aptas para monitorar e controlar o seu próprio aprendizado. Outra característica salientada pelo autor é que, nesta fase, as crianças apresentam uma necessidade de ter a certeza de que o professor fornecerá o suporte apropriado no momento em que surgirem as dificuldades no aprendizado. Neste sentido, os alunos devem ser cada vez mais estimulados pelas qualidades e habilidades do professor como músico, a fim de obter inspiração para alcançar níveis mais elevados de realização (p.347).

McPherson salienta também como característica desta faixa etária um elevado nível de influência dos colegas. Assim, é importante que o ambiente de aprendizado possibilite oportunidades para interações entre alunos que permitam a imersão das músicas aprendidas em uma experiência de ordem social (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 347).

## 2.2 O COMEÇO DO ESTUDO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL

Há alguns anos, tive a experiência de lecionar piano para alunos de 2 a 5 anos de idade. Estas experiências foram particularmente desafiadoras, especialmente porque os pais das crianças insistiram que seus filhos tivessem aula de instrumento (piano ou teclado), mas não musicalização infantil, como eu havia sugerido como opção mais apropriada para elas. A partir de então, tomei a decisão de lecionar aulas de instrumento somente a partir dos 6 ou 7 anos de idade, ou no momento em que a criança pudesse se expressar verbalmente e identificar símbolos (números, letras, cores e outras figuras), o que considero necessário para ilustrar, grafar, explicar alguns conceitos musicais, principalmente quando as crianças ainda não desenvolveram a habilidade da leitura.

Dado que o nível de entendimento das crianças em fase pré-operacional a respeito da realidade é caracterizado pela ausência de esquemas conceituais e lógicos, os pensamentos delas geralmente tendem a ter um caráter lúdico (RAPPAPORT, 1981, p. 68). Contudo, na minha experiência como professora, tive alguns alunos nessa faixa etária em condições plenas para iniciar o estudo do instrumento. É muito provável que estas foram mais estimuladas musicalmente e/ou receberam uma educação mais enriquecedora no ambiente familiar e social.

Sempre considerei, em minha prática pedagógica, a importância de abordar conceitos teóricos desde o início do aprendizado, integrando-os ao ensino prático, de maneira a abranger todos os aspectos que compõem o fazer musical. Considero importante o planejamento do ensino para facilitar o monitoramento do aprendizado, no qual devem ser priorizados a construção de conhecimentos sólidos e o preenchimento de lacunas surgidas no decorrer do processo de aprendizagem. Por outro lado, é importante salientar que uma formalização do planejamento do estudo também envolve aspectos menos formais ou que estão fora do escopo da concepção tradicional da aula de piano, como atividades de composição ou criação, expressão musical, execução de ouvido e apreciação musical.<sup>3</sup>

O uso da criatividade no ensino, especialmente nas primeiras aulas, torna o momento da aula de música mais agradável e, ao mesmo tempo, enriquece e propicia a integração adequada dos conhecimentos musicais. McPherson e Davidson (2006) afirmam que as expectativas e valores pessoais das crianças em relação ao seu aprendizado musical provêm das suas primeiras aulas de instrumento. Para os autores, as configurações estabelecidas no início da aprendizagem exercerão uma influência considerável no condicionamento do aluno para a apropriação de conhecimentos musicais sólidos e qualitativos, dos quais dependem o desenvolvimento musical satisfatório do aluno.

McPherson pesquisou também como crianças que estavam iniciando os seus estudos musicais esperavam tocar depois de algum tempo. Os resultados das pesquisas mostraram que elas foram capazes de caracterizar com certa precisão a importância e o proveito de aprender um instrumento musical, a curto e longo prazo, assim como o esforço que elas imaginavam ser necessário para o progresso do aprendizado. O autor concluiu que, para a maioria das crianças, o aprendizado de um instrumento era “algo útil para se fazer” enquanto estavam na escola, porém de valor consideravelmente menor para a vida futura das mesmas. Por outro lado, somente um pequeno número de crianças sugeriu que queriam tornar-se músicos profissionais

---

<sup>3</sup> Saliento que estas atividades são mais frequentemente realizadas no contexto do ensino de instrumento voltado à música popular, não sendo muito comum a realização de tais atividades no contexto do ensino voltado à música erudita.

(MCPHERSON 2001; MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2002 *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 335).

McPherson afirma que as crianças são orientadas para objetivos individuais, ou seja, que elas escolhem atividades nas quais elas acreditam que podem ser bem sucedidas, e gravitam em torno delas. Para o autor, o comportamento das crianças está diretamente relacionado às crenças pessoais das mesmas sobre a atividade musical a ser desempenhada, de forma que a expectativa que elas têm de se tornarem competentes se reflete no nível de proficiência instrumental que elas alcançam, e o valor que elas dão ao aprendizado influencia nas decisões de continuar os estudos de música (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 335).

Segundo McPherson, seis aspectos são particularmente relevantes para que o aprendizado de um instrumento musical seja satisfatório: (a) o *interesse*: dado pela satisfação pessoal obtida quando se executa e se pratica o instrumento sozinho ou com colegas, além do gosto pelo repertório aprendido; (b) a *importância*: o grau no qual aprender o instrumento se encaixa com objetivos pessoais da criança, no que diz respeito àquilo no que a criança espera obter sucesso; (c) *utilidade*: se aprendendo o instrumento é construtivo e funcional para que a criança deseje fazê-lo, no presente e no futuro; (d) *dificuldade*: se o processo de aprendizado apresenta obstáculos ou é percebido como sendo mais difícil que outras atividades nas quais as crianças se engajam; (e) *competência*: se tocar e executar música são atividades nas quais as crianças se mostram bem sucedidas; e (f) *confiança*: a sensação de que a criança tem capacidade para desenvolver as habilidades necessárias para vencer os desafios associados com o aprendizado e a execução do instrumento, visto que o processo de aprendizado está repleto de pressões e ansiedades que diminuem a confiança e o senso de autoestima (MCPHERSON; DAVIDSON, p.336).

Uma pesquisa de mercado realizada por Cooke e Morris (1996) ajudou a identificar alguns interesses motivacionais importantes, a partir da perspectiva das crianças, que influenciam no sucesso a longo prazo do aprendizado de um instrumento. Eles constataram que crianças de 5 e 6 anos foram as que demonstraram mais entusiasmo em expressar o desejo de aprender um instrumento, sendo que quase a metade das crianças dessa faixa etária (48%) disseram que gostariam de começar a aprender um instrumento em um futuro próximo. Contudo, constatou-se que esse entusiasmo é de curta duração, porque na amostra de crianças com 7 anos de idade, menos da metade das crianças pesquisadas expressaram o desejo de aprender um instrumento, e este número permaneceu estável em cerca de um quarto das crianças não-iniciadas musicalmente até os 11 anos. Contudo, os autores reconhecem que estes

resultados precisam ser colocados em perspectiva, pois eles dependem do tipo de instrumento e da música a ser aprendida (MCPHERSON; DAVIDSON, p.333).

Para McPherson, as crianças que começam a aprender instrumentos clássicos, como instrumentos de orquestra ou piano, tendem a frequentar aulas de forma mais sistemática e a participar de um ambiente de ensino mais estruturado, observando-se tal padrão desde o início. Além disso, o autor alega que crianças podem desenvolver, depois de algum tempo, gosto por instrumentos que inicialmente não houvessem escolhido, ou aversão por algum que anteriormente tenham gostado (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 332).

McPherson sugere alguns princípios<sup>4</sup> de aprendizado de instrumento que são direcionados de acordo com a idade das crianças. O primeiro deles, trata-se de experimentar diversos instrumentos antes de escolher um; o segundo, experimentar o instrumento em contextos distintos; e o terceiro, considerar o que poderia ser mais apropriado para elas, tanto fisicamente como expressivamente (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 348).

### 2.3 O FATOR MOTIVACIONAL

Um ponto a ser considerado no aprendizado de um instrumento musical é a motivação, a qual constitui um fator determinante para a concretização dos objetivos da aprendizagem.

Na minha prática pedagógica tenho visto que o início do estudo de um instrumento musical nas crianças pode acontecer por iniciativa delas mesmas, de maneira espontânea, seja por gostar de algum instrumento, ou pelo estímulo dos pais, ou por influência social (escola, vizinhos, familiares, mídia, etc.). Entretanto, mesmo que nem todos os alunos pensem sobre o futuro do aprendizado do instrumento, sempre considerarei que o aluno obtenha certa satisfação e prazer ao fazer música, e que as habilidades musicais sejam desenvolvidas de forma satisfatória no decorrer do processo de aprendizagem. Considero que, se o aluno conseguir executar as tarefas dadas e ter prazer em fazê-lo, as probabilidades de que o aluno queira fazer isso pelo resto da sua vida serão significativas, seja como amador ou como músico profissional.

Contudo, às vezes é difícil para o professor direcionar o ensino de maneira que o aluno encontre equilíbrio entre o prazer de tocar um instrumento musical e a disciplina necessária para desenvolver habilidades decorrentes do processo. A respeito disto, tenho visto que às vezes existem diversos fatores que competem entre si, desequilibrando e influenciando o processo da

---

<sup>4</sup> Segundo o autor, suas ideias não devem ser consideradas como definitivas, já que as crianças podem apresentar variação significativa em seus interesses e em sua prontidão mental, emocional e física para começar e continuar seu aprendizado de música. Em geral, os princípios aqui delineados estão baseados na visão do autor de que as experiências iniciais na música devem envolver oportunidades de aprendizado para as crianças.

aprendizagem. Destaco como exemplos: (a) fatores familiares, como apoio ou pressão negativa sobre os estudos por parte da família, superestima dos filhos, comparações e questões econômicas; (b) fatores sociais, como estímulo por parte da sociedade, competição, preferências e interesses, cultura local, etc.; e (c) fatores psicológicos como uma cobrança excessiva de si mesmo ou perfeccionismo, complexos de inferioridade, “estrelismo”, etc..

Segundo McPherson, as crianças precisam encontrar um equilíbrio entre a disciplina de estudar para melhorar e o executar por diversão pessoal. O autor enfatiza que ambos os aspectos da prática instrumental são extremamente importantes, e que o progresso musical é mais eficiente quando o aprendizado envolve um senso de autonomia pessoal de tal forma que a criança gosta e valoriza a aprendizagem e espera se tornar um bom músico (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 343).

Um estudo sobre o repertório foi realizado por McPherson e Renwick no ano de 2002, no qual foi demonstrado que a escolha do repertório pode ser um fator motivacional influente na eficiência do estudo. Na pesquisa foi demonstrado que os alunos cujos repertórios foram escolhidos por eles mesmos apresentaram melhorias quanto à sua motivação intrínseca e seu interesse pelas tarefas designadas pelos professores. O autor considera que, em alguns casos, os estudantes podem aprender as peças escolhidas pelos seus professores somente para satisfazê-los, e não porque eles realmente gostariam de aprendê-las. Segundo o autor, este tipo de situações pode influenciar negativamente desmotivando e diminuindo a eficiência dos estudos musicais (p. 343).

No presente trabalho pude obter o retorno de alguns professores em relação à motivação dos alunos que participaram da pesquisa. Diversos professores relataram que os alunos se sentiram motivados desde o momento da escolha do repertório a ser gravado assim como de participar da pesquisa. Da mesma forma, os professores também relataram que perceberam melhorias no desempenho musical dos seus alunos.

McPherson salienta a importância de preparar os jovens alunos para lidarem com os obstáculos envolvidos no aprendizado. Para que isto possa ocorrer satisfatoriamente, os alunos devem ser encorajados e auxiliados em seu aprendizado desde o início, mas sem que sejam forçados a aprender. O autor sugere que eles sejam providos também com amplas oportunidades de explorar os instrumentos em diversos contextos sociais (p. 348).

## 2.4 A CONSCIÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DESDE O INÍCIO DO APRENDIZADO

É importante que as crianças aproveitem ao máximo o conteúdo das aulas, mesmo em meio a atividades lúdicas e de diversão. Da mesma forma, é desejável que elas desenvolvam gradativamente estratégias de estudo, que são indispensáveis para lidar com as demandas que surgirão em decorrência do desenvolvimento das habilidades musico-instrumentais. De fato, os alunos passam um tempo considerável tentando resolver dificuldades na execução sozinhos, em comparação com o tempo no qual recebem a orientação do professor.

McPherson observou que algumas crianças experimentam dificuldades no seu desenvolvimento inicial, visto que elas tentam adotar uma estratégia proveniente de outra área de seu aprendizado ou uma estratégia completamente inapropriada para tocar um instrumento. Por isso, as estratégias devem ser sempre apropriadas para o objetivo proposto e deliberados com o fim de superar desafios específicos do aprendizado (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p.338).

Contudo, refletindo sobre a minha experiência docente, acredito que as estratégias originadas de outras áreas podem ser tornadas “musicais”, e que o professor pode “musicalizar” as estratégias advindas de outros contextos. Quanto a isso, acredito que este tipo de enfoque pedagógico seja perfeitamente válido na medida em que auxilia no processo de aprendizagem e motiva e encoraja os alunos na busca de estratégias próprias de estudo. Porém, considero importante que o aluno receba orientação adequada por parte do professor sobre as melhores estratégias para superar suas dificuldades e melhorar sua execução.

No presente trabalho, exemplos dessas estratégias poderão ser apreciados nos casos de estudo descritos no capítulo 5, nos quais vários alunos conseguiram memorizar as peças e melhorar a execução utilizando estratégias criadas por eles mesmos.

Por outro lado, devo mencionar que o grau de aproveitamento das estratégias de estudo fornecidas pelo professor depende em grande parte do interesse do aluno e da confiança no seu professor, a qual o aluno adquiriu ao longo do processo. Assim, é esperado que o aluno que está habituado a seguir as orientações do seu professor não apresente dificuldades maiores, nem resistência, para pôr em prática as estratégias dadas para melhorar o seu desempenho instrumental.

Outro estudo realizado por McPherson em 2005, demonstrou que aqueles que empregaram desde o início do seu desenvolvimento estratégias musicalmente apropriadas

obtiveram um aprendizado mais eficaz, alcançando um nível muito mais satisfatório que os seus colegas (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p.338).

Dentre as melhores estratégias que as crianças utilizaram para tocar de memória e de ouvido, o autor ressalta aquelas que relacionaram o som da música diretamente ao dedilhado utilizado no instrumento. Isto foi alcançado através de um tipo de prática mental no qual o instrumentista trabalhou holisticamente, cantando e dedilhando silenciosamente a peça conforme a estudava na partitura (para tarefas de memorização) ou a escutava através de uma gravação (para tarefas de tocar de ouvido). O autor afirma ainda que os que tiveram melhor desempenho de leitura à primeira vista foram aquelas crianças que adotaram abordagens mais adequadas, conscientizando-se a si mesmas a respeito dos detalhes mais refinados da peça antes de começar a tocá-la.

Como estratégia, as crianças estudaram primeiramente (na maioria das vezes) só o primeiro compasso, e desta forma elas tiveram uma ideia do início da peça, do andamento, da tonalidade e da fórmula de compasso. As crianças examinaram a música para identificar possíveis obstáculos, direcionando e mantendo sua atenção durante a execução. Estas medidas ajudaram na sua preparação para possíveis dificuldades na execução e para realizar as indicações de dinâmica e expressão musicais.

Outro aspecto destacado pelo autor foi o automonitoramento e avaliação da execução por parte de crianças, a fim de corrigir erros. Segundo o autor, os alunos estimulados a definir objetivos razoáveis para si mesmos poderão alcançar mais facilmente o equilíbrio entre o seu próprio nível de proficiência instrumental e o desafio requerido para dominar novos repertórios ou técnicas mais avançadas. McPherson considera que o provisionamento de estratégias para o aprendizado futuro constitui um fator fundamental para garantir o sucesso na aprendizagem desde o seu início (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p.338).

McPherson também identificou estratégias para crianças de uma forma mais abrangente, isto é, a partir do repertório que elas aprendem durante seu estudo cotidiano. O autor constatou, em uma pesquisa com alunos iniciantes, que as crianças que atingiram os melhores desempenhos foram aquelas que mantiveram um monitoramento do aprendizado, utilizando um diário de estudo para tomar notas sobre o que elas precisavam estudar e como os seus objetivos poderiam ser alcançados. Essas crianças organizaram os seus estudos diários em duas sessões, sendo que na primeira sessão elas praticavam o repertório que elas sabiam que precisavam estudar a fim de melhorar a sua execução, e na segunda sessão elas tocavam as peças já aprendidas ou aquelas com as quais elas se divertiam ao tocar. Isto ocorreu em contraste com

as outras crianças, que organizaram os seus estudos priorizando as peças que tocavam por prazer, deixando por último as peças que precisavam de mais estudo para avançarem (p.338).

Tenho visto que o automonitoramento é uma ferramenta muito útil para estimular, organizar e avançar no processo de aprendizagem. Particularmente, quando faço emprego desta ferramenta no meu próprio aprendizado (inclusive em outras áreas) e/ou com os meus alunos, tenho percebido que o processo de aprendizagem se torna mais produtivo, quantificável, consciente, estimulante e plausível de correções e modificações.

A propósito, após a participação dos alunos na minha pesquisa, os professores foram convidados a responder a um questionário sobre a realização da pesquisa e da abordagem utilizada. Um dos comentários dos professores envolvidos na pesquisa relata exatamente aquilo que foi mencionado por McPherson em relação ao auto monitoramento e ao fato de realizar anotações na partitura por parte do aluno (o que é um dos aspectos metodológicos principais da abordagem dos guias de execução de Roger Chaffin):

“Nas aulas [durante a pesquisa] o aluno começou a anotar e fazer observações nas partituras (em todas as peças do repertório) sobre os pontos que deveria prestar atenção ou estudar mais em casa. [...] Nas aulas subsequentes, estes trechos estavam resolvidos ou melhor estudados. Tempos depois, ele deixou de anotar, porém continuei constatando maior deliberação da parte dele em solucionar os fragmentos ‘problemáticos’ ”.

Da mesma forma, o professor também afirmou ter refletido sobre a sua própria prática pedagógica após participar da pesquisa, e considerou que a estratégia de realizar anotações na partitura poderia ser uma boa ferramenta para o registro de conhecimentos passados em aula, além de servir para estimular o aluno a ser mais responsável e comprometido com os estudos.

Na publicação recente de 2005 de McPherson, relacionada a um estudo longitudinal, o autor afirma que a qualidade de execução das crianças está diretamente relacionada à qualidade dos seus pensamentos enquanto tocam o instrumento (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 339).

McPherson relata uma diferença extremamente significativa entre as habilidades de execução instrumental entre os participantes da pesquisa, destacando que as crianças que estabeleceram habilidades de coordenação *ouvido-para-mãos* bem no início de seu desenvolvimento nas formas auditivas de execução (como tocar de memória e de ouvido), e habilidades de coordenação *olhos-para-ouvidos-para-mãos* para formas de execução visuais (como a leitura à primeira vista), obtiveram os melhores resultados em sua proficiência instrumental e tiveram muito menos dificuldades durante seu aprendizado em comparação com

seus colegas que não utilizaram estratégias deliberadas em seu estudo. A análise do conteúdo e dos materiais abordados pelos professores nas suas aulas sugere que muitas crianças já estavam adotando as estratégias mencionadas antes mesmo de serem instruídas pelos seus professores quanto a isso (p. 339).

Portanto, o professor tem a capacidade de influenciar diretamente ou indiretamente na construção do pensamento musical desde o início do aprendizado, e na realização do presente trabalho surgiram muitas oportunidades de reflexão a respeito desta incumbência e de como o nível dos alunos espelha, em certos níveis, essa construção do pensamento musical.

Para McPherson, é de suma importância que as crianças sejam expostas a experiências musicais de boa qualidade, mesmo nas fases iniciais de aprendizagem do instrumento, de forma que estabeleçam não apenas bons hábitos de execução, mas também desenvolvam sua capacidade de pensar musicalmente conforme aprendem a coordenar seus olhos, ouvidos e mãos, e a “pensar no som”. O autor também enfatiza a necessidade de estimular hábitos que relacionem habilidades e estratégias de forma explícita e orientadas à própria execução. Para ele, esta relação explícita geralmente está ausente no ensino do instrumento (p. 339).

O autor assume que a capacidade de escolher estratégias apropriadas e de aplicá-las ajudam a tornar mais concreto o aprendizado, já que essas ações desenvolvem a capacidade de integrar novos conhecimentos e habilidades mais rapidamente. Para o autor, as pessoas cujo aprendizado é eficaz destacam-se pela qualidade das estratégias mentais aplicadas no monitoramento e controle do aprendizado (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 337).

Um dos aspectos mais importantes para desenvolver habilidades na execução de um instrumento é a regularidade e a perseverança no estudo. A respeito disto, McPherson assume que a melhor abordagem para o estudo consiste em “pensar no estudo como algo que abrange um conjunto de pensamentos e comportamentos nos quais as crianças se engajam, ao invés de focar em repetições de exercícios para desenvolver habilidades”. O conjunto de pensamentos e comportamentos nos quais as crianças se engajam são, segundo o autor, aqueles que influenciam o estado motivacional ou afetivo para a seleção, organização, integração e prática de novos conhecimentos e habilidades. (MCPHERSON; DAVIDSON, p. 339).

Susan Hallam considera que a adoção de estratégias de estudo mais avançadas por parte de estudantes de instrumento iniciantes provavelmente não é realista, considerando a base de conhecimento subdesenvolvido da maioria desses alunos. Para a autora, os iniciantes no aprendizado de um instrumento musical necessitam de ajuda para desenvolver representações auditivas internas da música que eles estão aprendendo, e a repetição é a principal estratégia utilizada no desenvolvimento de habilidades básicas necessárias para avanço no processo de

aprendizagem nos estágios iniciais de desenvolvimento musical. A autora ainda sugere um repertório variado para o ensino do instrumento, assim como a inclusão de músicas já familiares ao aluno, a fim de auxiliar na assimilação auditiva ao mesmo tempo em que se motiva as crianças. Desta forma, a repetição pode ser uma estratégia de prática efetiva para iniciantes que estão tentando assimilar uma variedade de habilidades complexas, afirma (HALLAM, 1997, a, b *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, p. 341).

Uma pesquisa levada a cabo por McPherson e Renwick (2001) mostrou que crianças iniciantes no estudo de um instrumento gastaram a maior parte do tempo de estudo regular (cerca de 90%) tocando a peça do início ao fim, sem adotarem uma estratégia específica para melhorar a execução. Barry e Hallam sugerem que isto ocorre porque os iniciantes não desenvolveram representações internas apropriadas para identificar e corrigir os seus próprios erros e, portanto, nem sempre estão conscientes de quando eles estão indo mal (BARRY; HALLAM, 2002, *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p.340).

Na opinião de Hallam, os professores devem demonstrar e trabalhar os processos que ocorrem efetivamente na prática, tais como: ter uma visão geral da obra, identificar dificuldades, selecionar estratégias apropriadas, trabalhar por partes e integrá-las ao todo, monitorar o progresso, definir objetivos pessoais, e por último, avaliar o seu próprio progresso. Além disso, Hallam aponta que os alunos podem ser desafiados a tocarem um repertório mais difícil e complexo, conforme o amadurecimento alcançado. Segundo a autora, os alunos podem se tornar capazes de refletir sobre a sua própria maneira de estudar e de modificar os seus hábitos a fim de produzir melhores resultados, enquanto as habilidades de representação mental se desenvolvem como um todo (HALLAM, 1997a *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, p. 341).

Os alunos devem ser encorajados a desenvolver suas habilidades interpretativas através de audição, da pesquisa e da análise de diversos repertórios, e para isso a qualidade do ensino tem um papel importante como facilitador de cada um desses aspectos do desenvolvimento musical. Segundo Hallam, para praticar e desenvolver habilidades mais rápida e efetivamente, os estudantes precisam se tornar “alunos auto- regulados”, ou seja, necessitam aprender formas de planejar, monitorar e controlar aspectos de sua própria prática.

Hallam tem empreendido estudos que tentam esclarecer o conteúdo da prática individual de instrumento. Uma classificação do desempenho dos estudantes demonstrou que, em um nível de desenvolvimento musical considerado insuficiente, os estudantes focalizaram seu estudo somente na parte inicial da música, sem completar a tarefa. No nível seguinte, eles praticavam a música sem parar para corrigir eventuais erros de percurso. No nível seguinte, os alunos pararam quando cometiam algum erro, porém somente para corrigir e repetir notas individuais.

E em contraste, no nível seguinte, sessões curtas eram repetidas antes das longas. Finalmente, a prática mais sofisticada foi caracterizada pelos estudantes que treinaram para tocar toda a obra de forma a obter uma visão geral antes de identificar passagens com dificuldades isoladas, e buscavam dar maior atenção aos aspectos mais relevantes da música (HALLAM, 1997 a, b *apud* MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, p. 341).

Para Davidson & Scripp (1992), o objetivo principal do estudo deveria ser desenvolver as representações mentais<sup>5</sup>, necessárias primeiramente para compreender e depois para executar tarefas musicais. Neste processo estão envolvidos vários elementos, tais como leitura à primeira vista, habilidade auditiva, destreza física, noção do tempo e da entonação musical, de maneira a alcançar precisão na execução e consciência sobre o estilo e a forma musical.

Para McPherson, a habilidade de gerar e utilizar representações mentais de forma eficiente é crucial para o aprendizado instrumental, e o grau no qual estas representações são adquiridas é claramente refletido na habilidade do aluno em qualquer situação (MCPHERSON; DAVIDSON, 2006, pp. 339, 340).

Ericsson (2008, pp. 988-994) mostra que os músicos habilidosos geralmente despendem maior esforço e concentração durante seu estudo que os músicos menos habilidosos, e apresentam maior facilidade para imaginar, acompanhar e controlar a sua execução, de forma que focalizam sua atenção no que eles estão realizando e em como sua execução pode ser aprimorada.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO

Algumas questões surgiram que delinearão o alcance do trabalho. Dentre elas: (a) o estudo de aspectos comportamentais a partir de um olhar da área da Música, analisando os pensamentos e comportamentos das crianças para fins exclusivamente pedagógico-musicais; (b) a participação de crianças muito tímidas ou introvertidas, que poderiam proporcionar um retorno insuficiente para os fins da pesquisa; (c) a diferença de idade entre o aluno mais novo e mais velho; e (d) a influência de outros fatores inerentes à pesquisa (como empatia com o pesquisador, habilidade para a expressão verbal, a presença e participação dos professores e/ou dos pais dos alunos, etc.). Estas foram algumas questões que influenciaram diretamente a condução da pesquisa desde o seu início.

---

<sup>5</sup> A representação mental é uma abstração interna que tem a função de substituir o objeto real do mundo externo. Isto significa que a representação possibilita trabalhar com o objeto sem que o mesmo seja apresentado em termos físicos. São as representações mentais que permitem que o indivíduo desenvolva atividades mentais como resolver problemas, reconhecer ou não um objeto, e lembrar-se de algo ou alguém conhecido. (Neufeld et al., 2011, p. 104).

Desde a minha primeira experiência com a abordagem dos guias de execução, considerei duas coisas; em primeiro lugar, a dificuldade de reproduzir verbalmente todos os pensamentos surgidos no momento da execução, e em segundo lugar, de quanto estes pensamentos estariam realmente associados ao desempenho musico-instrumental do executante.

Refletindo sobre essa complexidade de ações internas da mente e das inúmeras habilidades envolvidas na execução de um instrumento musical, pude observar que os pensamentos ocorridos durante a execução são desvendados, de modo geral, de uma forma muito superficial. Contudo, depois de participar de pesquisas com guias de execução por algum tempo e também após refletir sobre a minha própria prática, afirmo que o ato de expressar os pensamentos que ocorrem no momento da execução é uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprimorada.

Acredito que a prática de refletir sobre o que se pensa enquanto se executa um instrumento não faz parte do cotidiano dos instrumentistas, mas é possível desenvolvê-la e utilizá-la como ferramenta tanto de ensino como de auto monitoramento. Por isso, tendo em conta os motivos anteriormente citados, é de suma importância ponderar qualitativamente os resultados da pesquisa, para que desta maneira se possa obter informações relevantes para a nossa área.

### 3 GUIAS DE EXECUÇÃO

Roger Chaffin propôs a abordagem de guias de execução como uma forma de compreender e classificar as ideias declarativas estabelecidas durante a prática musical, e que são utilizadas no processo de recuperação da memória no decorrer do ato de execução musical. O autor define os guias de execução como *marcos* em um mapa mental de uma peça musical, que são mantidos na memória de trabalho dos músicos durante a sua execução. Visto que eles podem ser acessados tanto pelos encadeamentos em série como também diretamente, por endereçamento, eles fornecem uma rede segura para o caso de quebra daqueles encadeamentos em série (CHAFFIN *et al.*, 2009).

Segundo Chaffin e Imreh (2001, p.43), guias de execução são “aspectos que requerem atenção durante a execução”. A proposta da utilização dos guias de execução nas pesquisas de Chaffin busca desvendar possíveis estratégias utilizadas por músicos no estudo de uma peça. Na abordagem de Chaffin, o emprego sistemático dos guias é feito por meio da sinalização das informações relevantes na partitura no decorrer do processo de aprendizagem. Chaffin sugere que as marcações sejam feitas com cores e formas diferentes, permitindo a diferenciação tipológica e o agrupamento de guias semelhantes. O autor denomina o agrupamento das marcações realizadas na partitura como *áreas geográficas interpretativas*.

Para Baddeley, Eysenck e Anderson (2009, p. 170), “o sucesso da recuperação [da memória] depende de como os guias estão associados com o seu objeto, que depende do tempo e da atenção dedicados à codificação dessa associação”.

Chaffin classifica os guias em quatro categorias: básicos, interpretativos, expressivos e estruturais. Entretanto, o autor concede ampla liberdade de escolha em relação à classificação, encorajando que o músico reclassifique os guias de acordo com sua necessidade ou concepção (CHAFFIN; IMREH; CRAWFORD, 2002).

*Guias básicos* abrangem os pensamentos necessários para a realização técnica da peça; variam de acordo com o instrumento, abrangendo indicações de dedilhado, posição das mãos, respiração, movimento dos braços, etc. *Guias interpretativos* abarcam aspectos da dinâmica, som e mudanças de andamento. *Guias expressivos* referem-se ao caráter da peça, sentimentos, afetos, atmosferas e imagens extramusicais sugeridos pelo intérprete. *Guias estruturais* delimitam as seções e subseções da música. Também sinalizam as notas ou pontos estruturais que, por semelhança com outra seção da música, poderiam gerar lapsos caso o instrumentista não preste atenção. Este último tipo é chamado de “switch”.

### 3.1 A MEMORIZAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Chaffin *et al.* (2009), existe uma diferença entre aprender e memorizar, e mesmo que no percurso da aprendizagem a memória esteja sempre envolvida no processo, estas ações ocorrem de maneira diferenciada. A memória é desenvolvida espontaneamente enquanto se aprende uma nova música, formando *encadeamentos associativos*, nos quais cada trecho musical conduz, por associação, à memória do trecho que vem logo a seguir.

O autor afirma que, a prática de memorização deliberada – por meio da utilização de guias de execução – faz com que os encadeamentos associativos se transformem em *memória de conteúdo endereçável*. A memória de encadeamentos associativos tende a ser implícita (inconsciente) e a envolver conhecimento procedural, enquanto a memória de conteúdo endereçável tende a ser explícita (consciente) e a envolver conhecimento declarativo (baseado em linguagem) (CHAFFIN *et al.*, 2009, p. 352).

A memória musical é recuperada como parte de uma performance, o que faz com que múltiplos sistemas cognitivos e corporais estejam envolvidos, fornecendo múltiplos guias de recuperação, tornando a memória associativa musical bastante robusta. Rubin propôs um modelo da memória no qual múltiplos sistemas de memória interagem para formar a memória episódica<sup>6</sup> (autobiográfica); por isso, por exemplo, é mais fácil para os músicos tocar uma música do que escrevê-la (de memória), por causa da interação entre os diversos sistemas da memória. Como exemplo de subsistemas da memória, é citada a memória auditiva, a visual, a motora, a emocional, a estrutural (narrativa), e a linguística (RUBIN, 1995, 2006, *apud* CHAFFIN *et al.*, 2009, p. 354).

A abordagem de Chaffin é baseada principalmente em Rubin (1995, 2006), que argumenta que a mente organiza-se através de sistemas de base, que são: [1] os *sentidos* (sistemas individuais para cada sentido: visão, audição, olfato, paladar, tato); [2] as *imagens espaciais*; [3] a *linguagem*; [4] a *emoção*; [5] a *narrativa*; e [6] a *realização/potência motora*. Cada sistema tem suas próprias funções, substrato neural, processos, tipos de estruturas, esquemas, e tipos de erros. Cada um também têm as suas próprias formas de memória (RUBIN, 2006).

---

<sup>6</sup> A memória declarativa (ou explícita) é a “memória que é aberta para a recuperação intencional, baseada na recuperação de eventos pessoais (memória episódica) ou fatos (memória semântica)” (BADDELEY; EYSENCK; ANDERSON, 2009, p.10). Em outras palavras, este tipo de memória armazena tudo o que podemos evocar do passado por meio de palavras, como fatos e eventos. Um exemplo deste tipo é a lembrança de datas das composições ou de fatos históricos. A memória declarativa pode ser episódica, “um sistema que presume o armazenamento que sustenta a capacidade de relembrar eventos específicos”; ou semântica, “um sistema que presume o armazenamento de conhecimentos acumulativos sobre o mundo”, (ou seja, conhecimentos sobre aspectos gerais) (MARTINEZ, 2011, p. 13).

Rubin critica o conceito homogeneizado de informação, no qual a mente é considerada como um todo, independente das funções e propriedades únicas de cada sistema básico (p. 277). Para Rubin, toda memória episódica é formada pela interação entre os sistemas básicos; e cada sistema básico é uma rede distinta, com suas próprias propriedades comportamentais, armazenamento e substratos neurais – cada um dos sistemas básicos contém/traz seu próprio “conhecimento” (p. 278). Desta forma, a tipologia da memória segundo o autor, é classificada em: visual, auditiva, motora, emocional e narrativa:

- A *memória visual*, que consiste em relatos de imagens visuais, é pouco consistente e, portanto, a menos informativa. A imagem visual é analógica e tem sistema mnemônico frágil (deficientes visuais, de maneira geral, não tem qualquer déficit de memória em relação a não-cegos, exceto em se referindo a informação visual) (p. 293).
- A *memória auditiva* é considerada como um sistema independente, ou seja, as pessoas podem “ouvir” uma melodia em suas mentes sem necessidade de acompanhamento de outras modalidades (p. 299).
- A *memória motora* é mais procedural que declarativa, e ela raramente traz o mesmo grau de consciência que os outros sistemas básicos (visual, auditivo, emoção, narrativo e linguagem) (p. 285).
- A *memória emocional* é uma categoria muito ampla de fenômenos experienciais, comportamentais, sócio-desenvolvimentais e biológicos (p.283). Segundo Rubin, o sistema emocional modula outros sistemas, influenciando a percepção e a recuperação.
- A *memória narrativa* consiste na representação mental de uma série de eventos temporais percebidos como tendo uma relação causal ou coerência temática entre eles. O autor assume que ela pode combinar informações de outros sistemas e pode ser expressa em outras formas além da linguagem, como em fotografias, desenhos, filmes mudos, sonhos e mímica. O autor afirma que, quando a memória narrativa é expressa na linguagem, ela faz uso do nível estrutural que está acima do nível da sentença (RUBIN, 2006, p. 284).

Portanto, é com base nesta teoria que Chaffin propôs a abordagem de guias de execução como uma forma de compreender a recuperação da memória dos músicos e dispor ferramentas para auxiliá-los nesta tarefa. Segundo Chaffin, se no momento da execução não houver lapsos,

os guias de execução poderão ser fonte de espontaneidade e variação em performances altamente refinadas; enquanto que, se houver lapsos de memória, os guias poderão fornecer pontos-chaves de recuperação para que o instrumentista possa prosseguir com a sua execução.

### 3.2 ALGUNS TRABALHOS COM A ABORDAGEM DE GUIAS DE EXECUÇÃO

Nas primeiras pesquisas baseadas na abordagem dos guias de execução, Chaffin e Imreh (2002) procuraram descobrir os tipos de pensamentos que direcionam a performance dos músicos. De acordo com os autores, a utilização dos guias de execução na memorização de uma peça musical permite conduzir a performance pública de memória com uma maior confiança, já que estes possibilitam o reestabelecimento de novas sequências motoras sem a perda da continuidade do fluxo musical, caso aconteça algum lapso de memória no momento da execução (CHAFFIN; IMREH, 2002).

Chaffin e Logan (2006) afirmam que os instrumentistas se apoiam em um mapa mental enquanto executam o instrumento. Este mapa é constituído de uma série de marcos hierarquicamente organizados na música que são estabelecidos em decorrência de pensamentos ocorridos durante o estudo da peça. Para os autores, todo pensamento consciente é um guia, o qual pode posteriormente se tornar parte de um mecanismo automatizado, auxiliando o músico na condução consciente de suas ações na execução.

O estudo de caso realizado por Chaffin e Logan baseou-se no processo de aprendizagem do Concerto Italiano de J. S. Bach por uma pianista experiente. Os autores enfatizaram a importância da memória motora e auditiva na recuperação do conteúdo musical, o que já foi sugerido por outros estudos realizados com instrumentistas. Os testes efetuados demonstraram resultados positivos quanto à recuperação guiada por parâmetros estruturais, porém o oposto foi observado em relação à utilização de guias expressivos. Isto sugeriu, para os autores, que a pianista pensou apenas na estrutura formal da peça no decorrer da aprendizagem da peça, tendo consolidado sua memória principalmente com base nessa estrutura. Vinte e sete meses após a sessão de gravação, a pianista foi inadvertidamente convidada a tentar escrever a partitura de memória. Os resultados deste último teste confirmaram a hipótese de que ela organizou as informações principalmente em termos de estrutura formal, mas também sugeriram a existência de sugestões expressivas na sua organização mental da peça (CHAFFIN; LOGAN, 2006).

Os pesquisadores constataram também que, durante o estudo, o músico tende a prestar atenção principalmente nos guias de execução básicos (aspectos técnicos, como dedilhados, por exemplo), enquanto que durante uma apresentação o músico foca a sua atenção principalmente

nos guias expressivos, que representam os sentimentos e demais aspectos expressivos que o músico deseja projetar (CHAFFIN; LOGAN, 2006).

No trabalho de Chaffin e Lisboa (2009), também foi utilizada a abordagem de guias de execução como estratégia de estudo e memorização. Nesta pesquisa, a violoncelista gravou as suas sessões de estudo do Prelúdio da Suíte No. 6 para violoncelo solo de J. S. Bach e realizou dez apresentações públicas em um período de pouco mais de três anos. O período de aprendizado totalizou 38 horas de estudo, e no decorrer deste tempo foi solicitado à interprete que relatasse as decisões tomadas sobre diferentes aspectos da peça (técnicos, interpretativos, estruturais e expressivos). Ao final do processo, a autora reescreveu a partitura de memória. Os resultados do estudo sugeriram que os guias que melhor ajudaram a intérprete na memorização da peça foram os expressivos e estruturais, os quais, segundo os autores, operaram como referências para a codificação, armazenamento e recuperação da memória de longo-prazo (CHAFFIN *et al.*, 2009).

Outro trabalho de Chaffin, “*Learning Clair de Lune: Retrieval practice and expert memorization*” (2007), abordou a necessidade de uma memorização rápida em um curto período de tempo por parte de um pianista experiente. Neste trabalho, o pianista gravou suas sessões de estudo e apresentou relatórios detalhados da estrutura formal da peça e das decisões técnicas e interpretativas tomadas. Seus relatórios revelaram as ideias, a respeito de aspectos musicais, que surgiram no processo de preparação da peça, assim como permitiu a identificação de trechos nos quais o pianista teve dificuldades para recuperar a música de memória.

No trabalho de Luís Cláudio Barros (2008), realizado sob a orientação de Chaffin, foi testada a aplicabilidade de guias de execução na memorização do primeiro movimento da Sonata op. 2 de Johannes Brahms, colocando-se o autor como sujeito de um estudo de caso. O procedimento adotado para avaliar a sua execução de memória consistiu na elaboração de testes para simular uma situação na qual o músico tem lapsos de memória. Os estudos demonstraram que as respostas de Barros em situação de lapso de memória foram mais rápidas quando vinculadas a guias expressivos e mais lentas quando vinculadas a guias básicos. Segundo o autor, isto ocorreu porque os guias expressivos correspondiam às intenções ele desejava transmitir, os quais estavam vinculados a aspectos de natureza semântica da execução. Entretanto, Barros observa que há certa sobreposição entre os guias, dificultando a tarefa de delimitar onde começa ou termina o predomínio de um guia sobre o outro.

## **4 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA COM ALUNOS DE 8 A 14 ANOS**

Antes de ser levada a cabo a pesquisa, realizei um experimento prévio utilizando a abordagem dos guias de execução com os meus alunos de piano. O principal objetivo foi observar o comportamento dos meus alunos e chegar a uma construção metodológica compatível com a abordagem dos guias de execução com crianças.

Saliento que, como fundamento para as escolhas metodológica, tornou-se necessário formular uma base psicológica que me ajudasse na compreensão do pensamento das crianças, de maneira a ficar mais sensível às colocações das mesmas. Para isto, estudei as fases do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget.

Neste capítulo, apresento primeiramente um subcapítulo sobre o desenvolvimento cognitivo; depois, apresento a metodologia testada com os meus alunos; e, por último, os resultados do experimento.

### **4.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

Uma das contribuições mais importantes no entendimento do desenvolvimento e amadurecimento das crianças é o modelo de assimilação-acomodação proposto por Piaget. Flavell explica que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo gradual de aquisição estrutural e de mudança, no qual toda nova estrutura mental nasce da estrutura que a precede. Piaget buscou compreender os processos de compreensão e aquisição do saber básico da criança, e para isso formulou o método clínico de pesquisa, pelo qual as crianças são interrogadas de forma sistemática. Desta forma, é considerado o sentido das respostas erradas ao invés de se limitar somente a destacar as respostas corretas (FLAVELL, 2002, pp. 194-195).

Refletindo sobre o pensamento das crianças na criação de estratégias para realizarem as tarefas musicais, é importante salientar o que Piaget tinha afirmado a respeito do tipo de pensamento de acordo com a fase do desenvolvimento cognitivo. As crianças em idade pré-escolar apresentam pensamentos mais qualitativos, enquanto as crianças em idade escolar, desenvolvem processos de pensamentos mais quantitativos e lógicos; já no adolescente observa-se um processo de pensamento mais abstrato e meta-cognitivo (Flavell, 2002, p. 196). Sobre este assunto, Rappaport (1981, p. 53) menciona que, com a utilização do método clínico nas pesquisas, Piaget conseguiu um aprofundamento na compreensão dos processos mentais de

aprendizagem nas crianças, e que uma das suas primeiras constatações foi a de que o estudo do pensamento expresso apenas verbalmente (através de perguntas feitas às crianças na ausência de manipulações concretas às quais suas respostas pudessem referir-se) fornece somente um quadro incompleto da estrutura cognitiva e de seu desenvolvimento.

Flavell afirma que as contribuições de Piaget influenciaram muitas áreas do conhecimento, e da mesma forma, assume seis implicações dessas contribuições para o ensino: (1) a abordagem centrada na criança, (2) a atividade, (3) a reinvenção, (4) a aprendizagem individualizada, (5) a interação social e (6) o programa de estudo (p. 197).

A categoria *abordagem centrada na criança* fornece uma concepção segundo a qual as crianças pequenas diferem dos adultos se analisadas nos seguintes aspectos: (1) nos métodos que utilizam para se aproximar da realidade, (2) nos meios que utilizam para apreender o mundo, e (3) na sua compreensão e uso da linguagem. O autor salienta que, a concepção piagetiana considera a criança como um ser cuja estrutura mental difere qualitativamente do adulto sob vários aspectos e não como um “adulto em miniatura”; e sobre este aspecto, o professor deve fazer um esforço deliberado para compreender tais diferenças (Flavell, p.197).

A categoria da *atividade* diz respeito à ideia piagetiana de que as crianças compreendem o mundo graças à própria ação física e mental que exercem sobre os objetos. Segundo Flavell, “para favorecer a compreensão autêntica [das crianças], o professor deve fornecer as ferramentas e situações que as incentivem a descobrir fatos e relações, explorando e experimentando sozinhas” (p. 197). Acredito que a aplicação desses conceitos deve ser considerada desde a musicalização infantil, estágio no qual as crianças descobrem os sons a partir de instrumentos simples de percussão, canções e brincadeiras musicais. Mais adiante, quando a criança começa o estudo formal de um instrumento musical, e, na medida em que ocorre o desenvolvimento das habilidades musicais, a descoberta, a experimentação, a improvisação e a criatividade na interpretação começam a apresentar outros níveis de desafio, abrangência e compreensão.

O princípio da *reinvenção* pode ser entendido como uma extensão do princípio da atividade. Segundo Flavell (p. 197), “as crianças adquirem novos conceitos e novas teorias, reinventando-as por meio de suas ações físicas e mentais espontâneas” e, para Piaget, a aquisição desses novos conceitos é um processo vivo de construção do saber, e não um processo passivo de recepção. Fazendo uma aplicação da categoria da reinvenção na área da música, uma vez que os fundamentos do fazer musical da criança foram construídos de maneira a se tornarem atividades conscientes e abrangentes, a mobilização e associação de conhecimentos musicais

são exercidos pelos alunos de forma natural e espontânea, passando a adquirir autonomia e independência musical.

A categoria da *aprendizagem individualizada* considera as oportunidades de ensino modeladas de acordo com as individualidades das crianças, e que leva em conta tanto o nível de desenvolvimento como as experiências de vida de cada criança em particular. Para Piaget, o “interesse e a aprendizagem das crianças são maiores, se a experiência que lhes é apresentada for relativamente nova, ou seja, se, mesmo estando relacionada com o que já sabem apresenta um significativo de novidades que possa provocar incongruências e conflitos” (Flavell, p. 197). Esta categoria é observada de forma prática no ensino de piano no contexto brasileiro, no qual há uma predominância do ensino individualizado, seja por falta de mais escolas de música ou de escolas de música com maior flexibilidade de horários e/ou opções para atividades musicais.

A categoria da *interação social* considera o intercâmbio um fator crucial no desenvolvimento das crianças, de forma a se tornar menos egocêntrico e permitir o aprendizado da própria perspectiva como sendo uma dentre muitas outras. Desta forma, é desejável oferecer às crianças amplas oportunidades de participação em projetos coletivos para fomentar o intercâmbio de ideias entre elas.

Particularmente, há alguns anos venho considerando a importância da aprendizagem musical coletiva, especialmente para os alunos que somente têm aulas de instrumento particular, em casa. As condições das aulas particulares raramente permitem outros tipos de configuração além da aula individualizada. Acredito que esta abordagem pode favorecer o engajamento das crianças no aprendizado coletivo, o qual poderia lhes acrescentar reconhecimento e motivação.

Segundo a categoria do *programa de estudos*, há limites precisos para aquilo que uma criança pode aprender de acordo com o estado de desenvolvimento cognitivo em que ela se encontra. Estes limites são determinados pelo seu nível de compreensão motora e prática, seu nível de conceptualização não-consciente e o próprio nível de consciência e verbalização da criança (Flavell, p. 198). A respeito disto, Rappaport considera que a compreensão do desenvolvimento requer o conhecimento de alguns princípios piagetianos fundamentais como: a hereditariedade, a adaptação, o esquema e a equilíbrio (RAPPAPORT, 1981, p.55).

Princípio da *hereditariedade*: O indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predispõe o indivíduo ao surgimento de certas estruturas mentais. Entretanto, não herdamos a inteligência, alega a autora. O que é herdado é um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente. E é desta interação organismo-ambiente que resultarão determinadas estruturas cognitivas. O ambiente inclui tanto aspectos físicos como sociais (de relacionamento), os que tornam mais difíceis e complexos o

processo de adaptação. A autora lembra que, tanto o ambiente físico como social tendem a proporcionar estímulos e situações que requerem um processo cognitivo<sup>7</sup> para resolução (RAPPAPORT, p.55).

O princípio de *adaptação*: O ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e suscitam a busca de comportamentos mais adaptativos. Segundo Rappaport, Piaget valoriza a curiosidade intelectual e a criatividade, sugerindo que o ato de conhecer é prazeroso e que este se constitui em uma força motivadora para o seu próprio desenvolvimento. Assim, o conhecimento possibilita novas formas de interação com o ambiente proporcionando uma adaptação cada vez mais completa e eficiente, capacitando o organismo para lidar com situações novas (p.56).

Piaget postula que a criança irá formar estruturas mentais chamadas *esquemas* a partir de um equipamento biológico hereditário, com a finalidade de organizar sensações e estados internos desconhecidos. Dado que as crianças não estão dotadas de capacidades mentais completas quando nascem (mas apenas alguns reflexos), os elementos herdados determinam o seu modo de reagir ao meio-ambiente. Desta forma, o esquema é conceituado como uma “disposição comportamental específica [...] ou como uma ideia que formamos a respeito de uma pessoa, objeto ou situação, ou ainda como uma determinada maneira de solucionar problemas abstratos” (RAPPAPORT, p. 57,58).

O princípio de *equilíbrio* refere-se à forma pela qual o indivíduo lida com a realidade na tentativa de compreendê-la, organizando seus conhecimentos (os seus esquemas) em sistemas integrados de ações ou crenças com a finalidade de adaptação (p.63). O organismo funciona de modo a atingir e a procurar manter um estado de equilíbrio interno que permita a sobrevivência em um determinado meio.

A primeira forma de equilíbrio que a criança irá adquirir consiste na formação de uma série de esquemas sensoriais-motores que lhe permitirão organizar aquele caos inicial de sensações internas e externas, dando-lhe condições de atuar sobre a realidade.

“Esta organização mental (equilíbrio) será modificada na medida em que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de atuar sobre ela, e tenderá a uma forma final que será atingida na adolescência e que consistirá no padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta” (RAPPAPORT, p. 62).

A autora destaca que, segundo os princípios piagetianos, o desenvolvimento é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores, o qual tende a uma forma

---

<sup>7</sup> *Processo cognitivo* é a realização das funções estruturais de representação (ideias ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa) ligadas a um saber referente a um determinado objeto real.

final, qual seja a aquisição ou conquista do pensamento operacional formal. Piaget observou que existem diferentes formas de interagir com o ambiente de acordo com as faixas etárias e que, determinadas faixas etárias correspondem a determinados tipos de aquisições mentais de organização, os quais condicionam a atuação da criança no seu entorno (RAPPAPORT, p. 63).

Piaget distingue quatro períodos no processo de desenvolvimento cognitivo da criança: (1) o período sensório-motor, (2) o período pré-operacional, (3) o período de operações concretas, e (4) o período de operações formais. O período de operações concretas inclui as crianças de 7 até 11/12 anos de idade, e está caracterizada por grandes aquisições intelectuais, já que a criança começa a frequentar a escola. Rappaport assume que, neste período existe um grande declínio do egocentrismo intelectual e um incremento crescente do pensamento lógico, formação de esquemas conceituais e esquemas mentais verdadeiros. Neste período a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica; haverá desenvolvimento de atitude crítica e uma necessidade de explicar logicamente as ideias e ações. Por outro lado, as ações físicas passam a ser internalizadas e a ocorrer mentalmente, tendo a capacidade de solucionar problemas mentalmente e resolvendo operações em menos tempo (p. 72).

O período das operações formais abarca adolescentes de 12 anos em diante. Nesta idade, o adolescente terá a capacidade de formar esquemas conceituais abstratos (por exemplo, conceituar amor, fantasia, justiça, democracia) e realizar com eles operações mentais seguindo os princípios da lógica formal, enriquecendo o pensamento com uma maior autonomia e flexibilidade. Desta forma, o adolescente adquire a capacidade de criticar sistemas sociais e discutir valores morais, adquire gosto pela discussão, obtém capacidade de fazer hipóteses expressas em proposições para depois testá-las, torna-se consciente de seu próprio pensamento refletindo sobre ele, lida com relacionamento entre os seus pares, etc.. Assim, ao adquirir as capacidades mencionadas anteriormente, o indivíduo atingiu sua forma final de equilíbrio cognitivo (RAPPAPORT, p. 75).

## 4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO TESTE

O teste prévio à pesquisa consistiu basicamente em um procedimento informal, no qual fui conversando com os alunos e sugerindo a eles que colassem fitas coloridas na partitura. Estas fitas serviriam como marcos para indicar trechos de suas músicas nos quais eles pensavam em algum aspecto específico da música.

O procedimento consistiu de algumas atividades, dentre as quais se incluem: (a) a atividade de colar fitas na partitura no momento do diálogo entre aluno e professor, e depois de terem executado a música; (b) a utilização das músicas que estavam sendo estudadas no momento, sem nenhuma prescrição especial de repertório. Procurei, sempre que possível, fazer com que a atividade tivesse um perfil lúdico, de maneira que os resultados não fossem prejudicados por sua condição observacional. Assim, promovi a participação e a espontaneidade dos alunos, sem me preocupar muito nesse momento com questões formais de caráter metodológico, o que seria reservado para a futura pesquisa.

### 4.3 RESULTADOS

Na prática, a utilização das bandeirinhas ocorreu de diversas formas. Para alguns alunos solicitei somente colar as bandeirinhas na partitura nos lugares nos quais eles pensaram em algum aspecto específico da música, seja ele escrito na partitura ou originado na imaginação deles. Na maior parte dos casos, os alunos colaram as fitas sobre indicações de dinâmica e dedilhados. Como alguns tinham preferência por um aspecto da música em detrimento de outros, eu percebi que poderia direcioná-los a pensarem mais nos aspectos que eu considerava pertinentes no decorrer do processo de aprendizagem. Desta forma, eu os estimulei a prestar atenção nos aspectos que eu decidia no momento.

Outros alunos participaram de forma diferente. Eu os convidei para escolhermos quatro cores de fitas para colá-las na partitura, acima do trecho no qual eles afirmassem terem pensado em algum aspecto da sua música. O diferencial nesta atividade foi a discriminação do tipo de pensamento, o qual foi classificado por mim dentro das categorias pré-estabelecidas dos guias de execução. A classificação desses guias comunicados pelos alunos foi realizada imediatamente no momento em que o aluno comunicava os seus pensamentos. Assim, de acordo com as cores utilizadas na partitura, eu estimulei os alunos a terem mais variedade de cores nas suas partituras, fazendo com que eles procurassem outros aspectos da música antes não observados. Este procedimento foi adotado principalmente com alunos cujas músicas se encontravam em fase inicial da aprendizagem.

Outros alunos também experimentaram recolocar as fitas nas músicas já aprendidas depois de estarem certo tempo sem estudar a peça. Enquanto conversávamos em aula, eles declararam que já não pensavam em tantas coisas ao tocar sua música, e de maneira quase espontânea solicitavam que fossem retiradas algumas fitas da partitura.

Com alguns alunos<sup>8</sup> tentei utilizar um procedimento mais direcionado, ainda que subjetivo. Propus-me a influenciá-los em determinados tipos de guias durante a execução. Para isso, escolhi quatro cores de fitas, classifiquei-as de acordo com as categorias de guias de execução propostas por Chaffin, e determinei certa pontuação para cada uma delas. Depois de termos colado todas as fitas na partitura nós somávamos quantos pontos o aluno tinha alcançado com as fitas. Depois desta primeira experiência, o aluno já sabia que, para obter mais pontos, ele deveria deliberar sobre determinados aspectos da música que lhe dariam mais pontos. Também experimentei assignar pontos negativos para algumas cores determinadas, evitando que o aluno pensasse em certos aspectos mas focasse em outros. Desta forma, os alunos desta amostra tentaram evitar o uso das fitas com pontos negativos.

Dado o caráter do teste, não houve registro sistemático. Ainda assim, tornou-se possível a realização de experimentos empíricos baseados em uma adaptação da abordagem de Chaffin para o ensino de piano às crianças, priorizando a observação do comportamento e do aproveitamento da abordagem por parte dos alunos. No fim do teste, considerei satisfatória e relevante tanto a experiência como os efeitos obtidos.

---

<sup>8</sup> Estes alunos realizaram a atividade pela segunda vez. Considerei que esta segunda atividade era mais desafiadora e que iria requerer alunos mais preparados para realizá-la.

## 5 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho consistiu nas seguintes etapas: (1) a seleção dos alunos de piano de entre 8 e 14 anos de idade; (2) a coleta de dados a partir dos encontros realizados com os alunos; (3) a análise e cruzamento dos dados obtidos através das gravações, das entrevistas e das partituras; (4) a avaliação dos resultados.

### 5.1 A SELEÇÃO

Os alunos foram selecionados mediante consulta a professores de piano na cidade de Porto Alegre. Os professores foram contatados, através de uma carta-convite,<sup>9</sup> para participar desta pesquisa por meio da concessão de seus alunos e de alguns minutos das suas aulas para a realização dos encontros.

Os critérios para a indicação dos alunos foram os seguintes: (1) ter entre 8 e 14 anos de idade; (2) ter conhecimento sobre elementos básicos do texto musical de suas músicas (ex. saber se localizar na partitura, reconhecer ritmos e divisões de compasso, reconhecer claves de sol e fá, termos como mão esquerda e direita, digitação e indicações de dinâmica); (3) escolher duas músicas para gravá-las nos três encontros; (4) ter condições mínimas para executá-las de memória, isto é, não ter nenhuma dificuldade observada de ordem psicológica ou patológica que a impeça de fazê-la; 5) anuência dos alunos e de seus pais ou responsáveis.

De dezenove alunos convidados, catorze alunos puderam participar da pesquisa. Cada um deles participou mediante autorização escrita dos pais ou responsáveis.<sup>10</sup> As crianças que não quiseram participar da pesquisa foram quatro: três delas tinham sete anos de idade e argumentaram que sentiam vergonha de participar; outra criança, de doze anos, não participou porque os pais não concordaram com a gravação audiovisual dos encontros.

### 5.2 COLETA DE DADOS

Após a seleção dos alunos, foram agendadas, junto aos professores, as datas de início dos encontros, levando em conta o momento propício no qual o aluno estaria pronto para gravar as músicas.

---

<sup>9</sup> Ver Apêndice A, p. 210.

<sup>10</sup> Ver Apêndice B, p. 211.

Foram realizados três encontros com cada aluno, dentro de um período de aproximadamente 3 semanas, no local e horário habitual de aula de instrumento. A duração aproximada dos encontros foi de 15 minutos cada, e contaram com a presença do professor e eventualmente com os pais.

Em cada encontro o aluno gravou as duas músicas. Após cada sessão de gravação, o aluno foi estimulado a falar sobre suas gravações, sua execução e sobre seu processo de aprendizagem. Todos os encontros foram integralmente registrados em áudio e vídeo.

De forma a minimizar, o tanto quanto possível, o incômodo que poderia ser ocasionado pela realização dos encontros com os alunos e professores, tomei as seguintes precauções:

- a) Os encontros seriam sempre no local e dentro do horário de aula do aluno, no início ou no final, e com no máximo 15 minutos de duração.
- b) Todos os encontros contariam com a presença dos respectivos professores, pois considere que a presença deles poderia contribuir para os alunos se sentirem mais à vontade. Além disso, considere importante que os professores se sentissem confiantes em permitir que seus alunos participassem da pesquisa. Da mesma forma, a presença dos pais também não foi impedida.
- c) Solicitei que os encontros fossem realizados com intervalos de uma semana. Entretanto, alguns alunos por causa de imprevistos estenderam este período a quatro ou cinco semanas, ao que também consenti.

A decisão de realizar três encontros teve como finalidade proporcionar um equilíbrio entre a quantidade de encontros ideais para promover a existência de situações diferenciadas para cada aluno, procurando evitar a formação de lacunas na coleta de dados, e a quantidade de encontros que minimizaria a interrupção das atividades normais dos alunos e professores. Assim, procurei fazer com que o número dos encontros fosse suficiente, aceitável e equilibrado para todas as partes envolvidas e sobre tudo, para os fins da pesquisa.

O primeiro encontro foi caracterizado pela apresentação, contato inicial com o aluno e a expectativa do desconhecido. O segundo encontro caracterizou as maiores contribuições do aluno, no que diz respeito à sua produtividade na preparação das músicas, espontaneidade, confiança e motivação do aluno. O terceiro encontro apresentou, por sua vez, situações diversas quanto ao comportamento e desempenho instrumental dos alunos.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> A título de exemplo, observou-se no primeiro encontro nervosismo e/ou vergonha em alguns alunos, enquanto que no terceiro encontro, relaxamento e perda da motivação em outros alunos.

### 5.2.1 Da gravação das músicas

Para a gravação das músicas nos três encontros, foi sugerido aos alunos que executassem as duas peças de memória; contudo, deixei que os alunos ficassem à vontade para gravar de memória ou não nos dois primeiros encontros, com o compromisso de realizarem esta tarefa pelo menos no terceiro encontro. Saliento também que não foi negado aos alunos o direito de repetirem a gravação, caso o aluno solicitasse executar novamente a peça durante os encontros.

Em virtude das características das músicas utilizadas no início da aprendizagem de um instrumento musical, que costumam ser peças muito curtas e com pouca variedade musical interna, foi necessária a inclusão de duas peças para cada aluno, oferecendo mais oportunidades para a avaliação das condições musico-instrumentais dos alunos.

Considero que a flexibilidade dos pré-requisitos para a participação na pesquisa possibilitou uma quantidade razoável de alunos que puderam participar da pesquisa, os quais, dentro das possibilidades e condições individuais, demonstraram ter ficado à vontade e satisfeitos com o desempenho durante o processo.

### 5.2.2 Das entrevistas

As entrevistas foram semiestruturadas,<sup>12</sup> e tiveram por objetivo estimular os alunos à reflexão sobre as músicas, sobre os pensamentos durante a execução, sobre o processo de aprendizagem e, por último, uma autoavaliação das gravações realizadas.

Quando estimulados a falar sobre o seu processo de aprendizagem, os alunos falaram das suas dificuldades na execução das peças e a maneira como eles tentam resolver os problemas identificados. A participação dos professores (e/ou pais) presentes não foi negada, assim que, eventualmente, eles esclareciam algumas perguntas ao mesmo tempo que cooperaram, complementaram e/ou confirmaram a reflexão e depoimento dos alunos.

Por outro lado, embora as entrevistas tenham sido de tipo semiestruturado, alguns temas foram recorrentes para todos e em todas as ocasiões (ex.: o que eles pensam enquanto tocam as músicas, o que significam as anotações realizadas, qual foi a finalidade de realizar anotações na partitura, responder ao teste oral no terceiro encontro).

---

<sup>12</sup> O roteiro da entrevista semiestruturada foi preparada antes da coleta de dados. Ver apêndices D a F, pp. 213-215.

### 5.2.2.1 *Teste oral*

Roger Chaffin (2002; 2009) propôs a realização de uma reescrita da partitura, a ser feita pelo intérprete longe do instrumento, como uma forma de testar a memória da peça e os efeitos da utilização de guias de execução sobre ela. Considerando que parte da amostra de alunos não teria a aptidão necessária para reescrever a partitura, principalmente porque a maioria deles não tem aulas teóricas musicais, adaptei a proposta de Chaffin, realizando um teste oral da peça.

O teste consistiu em perguntas objetivas relacionadas a elementos básicos do texto musical da peça<sup>13</sup> e foi realizado somente no terceiro encontro com cada aluno, imediatamente após as gravações. Os alunos responderam às perguntas sem estar em contato com o instrumento, para que eles não procurassem a ajuda visual, sonora ou tátil do mesmo para responder às perguntas.

### 5.2.3 **Das partituras**

A coleta de dados a partir das partituras de estudo dos alunos seguiu a seguinte ordem:

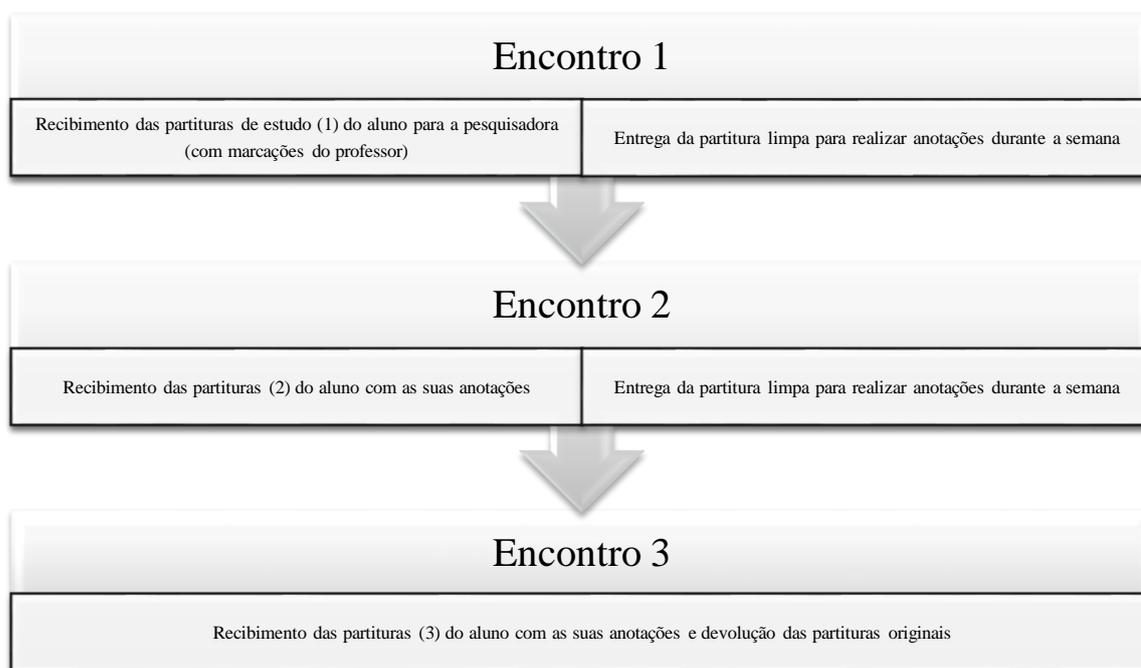
1. Antes do primeiro encontro, o professor entregou uma cópia das partituras das músicas dos alunos. A partir destas cópias, foram preparadas partituras limpas<sup>14</sup> para entregá-las aos alunos em cada um dos encontros.
2. No primeiro encontro, foi recolhida a partitura original de estudo do aluno e fornecida a primeira cópia limpa da partitura.<sup>15</sup> O aluno foi instruído a anotar na partitura o que ele pensou no momento do estudo das músicas, durante a semana.
3. No segundo encontro, foi recolhida a partitura 2 e fornecida outra partitura limpa para realizar as respectivas anotações no momento do estudo durante a última semana.
4. No terceiro encontro, foi recolhida a partitura 3 devolvendo a cópia original para o aluno.

---

<sup>13</sup> As questões do teste oral se encontram detalhadas na p. 58.

<sup>14</sup> Partitura com todas as anotações anteriormente realizadas pelo professor apagadas.

<sup>15</sup> Partitura 1 se refere à partitura original; Partitura 2, à primeira cópia limpa; Partitura 3, à segunda cópia limpa.



**Figura 1** – Processo da coleta de dados a partir da partitura.

Ao término dos encontros com cada aluno, três cópias da partitura foram recolhidas: a partitura de estudo original do aluno (digitalizada), e as duas partituras com anotações entregues pelo aluno.

A cópia digitalizada da partitura de estudo original foi importante para comparar eventuais anotações prévias à pesquisa, sejam estas do professor ou do próprio aluno. Em alguns poucos casos, o professor não pôde entregar esta partitura antes do primeiro encontro, ocasionando a necessidade de que o aluno utilizasse a sua própria partitura de estudo para fazer as anotações até o segundo encontro, e então a partitura limpa foi entregue apenas no segundo e/ou terceiro encontro. Nestes casos, a partitura original foi digitalizada no primeiro encontro (com o auxílio de um digitalizador portátil), para registrar eventuais anotações prévias à pesquisa.

A decisão de entregar partituras sem anotações para os alunos foi tomada com o objetivo de eliminar possíveis interferências de eventuais anotações pré-existentes. Além disso, considero que o fato de abordar o estudo com partituras sem anotações anteriores estimula o intérprete a novas apreciações da peça, seja ela uma música nova ou já aprendida anteriormente. Saliento que este aspecto também foi observado na minha Dissertação de Mestrado, no processo de memorização do Segundo movimento da Sonata Nº 2 de Dmitri Shostakovich, no qual, depois de um período de tempo de estudo, houve modificação dos guias de execução utilizados (MARTINEZ, 2011, p.51).

Quanto às anotações na partitura, um aspecto importante da metodologia adotada neste trabalho é que os alunos não tiveram nenhuma informação sobre os guias de execução e suas classificações; eles simplesmente foram instruídos e estimulados a registrar por escrito o que eles tinham pensado. Desta forma, a tarefa de decodificação, classificação e organização dos dados, isto é, em termos de conforma-lo à abordagem dos guias de execução, foi levada a cabo exclusivamente por mim. Este aspecto da metodologia diferencia a presente pesquisa de trabalhos anteriores com guias de execução, nos quais os instrumentistas receberam instruções por escrito de como classificar as suas anotações de acordo com a classificação proposta por Chaffin.

### 5.3 ANÁLISE DE DADOS

Foram feitas análises individualizadas, organizando-as por faixas etárias. Após uma breve descrição das características do aluno, foi realizada a análise individual do seu desempenho em cada peça. As peças analisadas apresentaram as suas particularidades, tendo sido registradas, comentadas e ilustradas.

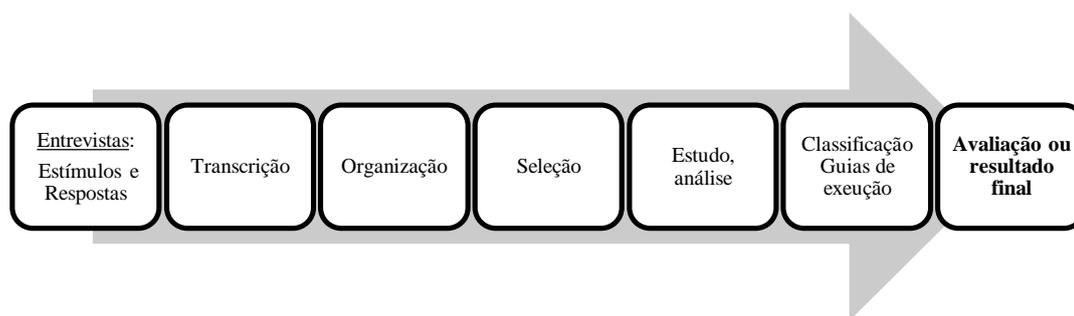
A análise está disposta na seguinte ordem:

- I) Descrição das características do aluno, das peças, do tempo de estudo, dentre outros dados relevantes do aluno;
- II) Peça 1; Peça 2:
  - a. Análise da entrevista,
  - b. Análise das partituras,
    - i. Análise de convergência/divergência e/ou complementação entre os guias de execução das entrevistas e das partituras da peça.
    - ii. Guias de execução, por peça.
  - c. Análise das gravações,
    - i. Desempenho do aluno nas gravações, do início ao fim do processo de aprendizagem.
    - ii. Relação entre o desempenho nas gravações e os guias de execução registrados.
  - d. Análise do teste oral.

### 5.3.1 Análise das entrevistas

Uma vez terminados os encontros com os alunos, foi realizada a transcrição das entrevistas e, posteriormente, a organização do material. Foi necessária uma seleção cuidadosa das informações mais relevantes de cada depoimento; e logo após, tais informações foram analisadas e classificadas dentro da abordagem dos guias de execução.

Desta forma, o processo de avaliação e ponderação de cada caso, através das entrevistas, está ilustrado na Figura 2:



**Figura 2** – Processo de análise das entrevistas.

Ao entrevistar os alunos, procurei fazer com que as questões fossem bem objetivas e ao mesmo tempo acessíveis, permitindo que eles pudessem expressar com as suas palavras os seus pensamentos sobre a música e/ou a execução.

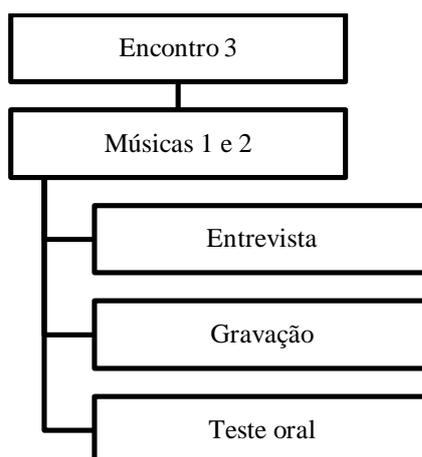
Visto que o repertório dos alunos foi, na maioria dos casos, constituído por peças curtas, foram necessárias devidas adaptações para poder classificá-las dentro da abordagem dos guias de execução, buscando as melhores possibilidades em cada caso.

O roteiro das entrevistas (semiestruturado) priorizou a criatividade e espontaneidade dos alunos, facilitando a expressão verbal dos mesmos.

#### 5.3.1.1 Análise do teste oral dos alunos

O teste oral dos alunos, qual foi realizado no terceiro encontro, foi transcrito e organizado após a coleta de todos os dados. Embora ele faça parte da análise das entrevistas, optei por deixá-lo por último na sequência e disposição de análise de cada música<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Esta disposição não tem nenhum propósito em si, além da consideração de que propiciaria uma melhor organização do material. Por outro lado, é provável que esta disposição também esteja um pouco influenciada pelo fato de que a abordagem metodológica proposta por Chaffin prevê, por parte do intérprete, a reescrita da partitura, de memória, depois de decorrido certo tempo desde a última apresentação da peça no contexto da pesquisa, de forma a obter uma retrospectiva mais objetiva e explícita do aprendizado.



**Figura 3** – Roteiro da pesquisa no terceiro encontro.

As respostas sobre aspectos objetivos das partituras foram registradas em planilhas e avaliadas como “resposta correta” ou “resposta incorreta”. O resultado da análise do teste oral está ilustrado por meio de gráficos por peça/aluno.



**Figura 4** – Processo de análise do teste oral.

Na elaboração dos parâmetros a serem avaliados no teste oral, procurei fazer com que eles fossem simples, objetivos e fáceis de responder para os alunos. Contudo, quando a pergunta não era o suficientemente bem compreendida, solicitava a cooperação e/ou tradução do professor, presente no momento da entrevista.

As questões solicitadas aos alunos correspondem aos seguintes títulos<sup>17</sup>:

<sup>17</sup> Vocabulário utilizado na entrevista.

Nome da peça	Nome do compositor	Nota inicial na mão esquerda e digitação	Nota inicial na mão direita e digitação
Dinâmicas na música, no início e no fim	Andamento/Ritmo	Caráter	Partes ou seções da música
	Nota final na mão direita e digitação	Nota final na mão esquerda e digitação	

**Figura 5** – Questões do teste oral.

Saliento que as respostas que se referiam ao caráter e à estrutura formal da música não foram avaliadas como “correta” ou “incorreta”. Considerei que estes parâmetros não tinham como ser classificados com exatidão, já que muitos dos alunos poderiam não ter conhecimento sobre estas questões ou não terem recebido instruções sobre a terminologia deste teste. Porém, somente na medida em que transcorriam os encontros fui avaliando de maneira mais aprofundada o nível de conhecimento musical e instrumental dos alunos, e assim podendo levar a cabo o teste oral para todos os alunos da mesma forma, com todos os parâmetros estabelecidos desde o início até o fim da pesquisa.

Contudo, algumas crianças responderam satisfatoriamente quando questionadas sobre a estrutura formal e/ou caráter das peças e, de forma geral, todos os alunos responderam às questões apresentadas demonstrando seriedade e interesse.

### 5.3.2 Análise das partituras

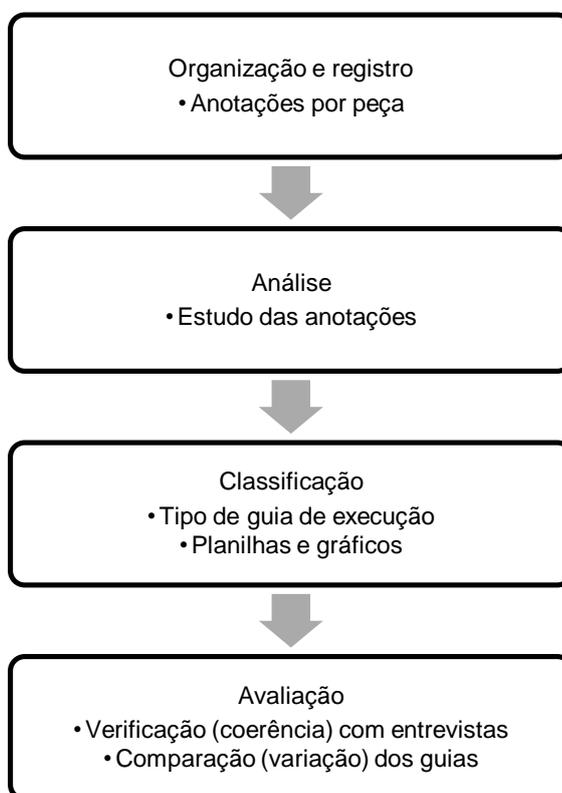
A análise das partituras incluiu a observação e classificação de todas as anotações contidas nas partituras dos alunos feitas durante o período da pesquisa. Considerei relevante tomar nota das marcações que o professor realizou no período anterior à pesquisa, e assim identificar o ponto de partida de cada peça e ainda possíveis guias de execução previamente existentes.

Após o término da coleta de dados, procedi ao estudo detalhado de cada uma das partituras, registrando e organizando as anotações dos alunos. A seguir, procedi à classificação de cada uma das anotações dentro da classificação sugerida por Chaffin, e a partir destes dados elaborei planilhas e gráficos dos guias de execução de cada peça.

Foi realizada uma análise das variações dos guias de execução no decorrer da pesquisa. Ao mesmo tempo, foi feita uma análise de como e em que medida os alunos tentaram solucionar (ou não), por meio do uso de guias de execução, as dificuldades decorrentes da execução, processo de aprendizagem e memorização das peças.

Da mesma forma, foi realizada uma análise e comparação do nível de coerência apresentado entre os guias registrados nas partituras e os guias obtidos a partir dos depoimentos orais dos alunos.

Por último, foi realizada uma versão final dos guias de execução, constituída pela somatória de todos os guias desde o início da pesquisa (caso houve inclusão progressiva de guias) ou, a diminuição ou modificação desses guias (caso houve variação na classificação e/ou quantidade de guias) até o fim do processo.



**Figura 6** – Processo de análise de anotações nas partituras.

### 5.3.3 Análise das gravações

Após o término da coleta foram organizados os vídeos das gravações dos alunos, que foram ouvidos e analisados cuidadosamente compasso por compasso. A análise consistiu na avaliação do fluxo da execução, mediante ponderação de ocorrência de lapsos durante a execução, sejam estas execuções com partitura ou de memória.

Neste trabalho, utilizo o termo lapsos para referir-me a ocorrências (conforme descritas na Figura 7) nas execuções dos alunos que, pelo fato de não corresponderem à partitura, afetam o fluxo e/ou fluência<sup>18</sup> da execução. Esta definição parte do pressuposto de que os lapsos são ocorrências que atrapalham o fluxo por conter elementos fortuitos que podem potencialmente interferir com as expectativas do ouvinte.

A análise das gravações aconteceu na seguinte sequência:

- a) Na primeira audição de cada peça foram marcados todos os trechos nos quais houve lapsos na execução.
- b) Na segunda, terceira e quarta audição das peças, foram classificadas as ocorrências de lapsos, de acordo com os parâmetros descritos na Figura 7:

Engano
Lapso de memória
Repetição de notas
Interrupção
Após interrupção, continuação desde o compasso anterior
Após interrupção , recomeço da peça
Omissão de nota(s)
Oscilação de andamento

**Figura 7** – Parâmetros analisados na análise das gravações.

A seleção destes parâmetros para avaliar o fluxo da performance foi estabelecida no delineamento da metodologia, com o intuito de avaliar da maneira mais objetivamente possível o desempenho de cada aluno no decorrer do processo. Outros dados também foram registrados, como, por exemplo, se a peça foi gravada com auxílio da partitura ou de memória, ansiedade do aluno, e outras situações observadas.

Os resultados da análise por peça foram ilustrados através de gráficos da linha do tempo das execuções, os quais mostram os compassos problemáticos ou lapsos ocorridos respectivamente em cada uma das três gravações. Esta ilustração permitiu a comparação e avaliação do desempenho do aluno no decorrer da pesquisa. Da mesma forma, foram elaborados

<sup>18</sup> Segundo o Dicionário Aurélio (1999, p. 918), o termo *fluência* significa que corre com facilidade. No sentido figurado, é sinônimo de natural, fácil e espontâneo.

gráficos identificando o tipo de ocorrências em cada gravação, baseado nos parâmetros anteriormente citados.

Em certas ocasiões, os lapsos foram pouco perceptíveis. Contudo, embora o registro e classificação dos lapsos não invalidem nem desqualifiquem a performance dos alunos, esses pequenos inconvenientes foram registrados e considerados como resultado do processo de aprendizagem e memorização das peças, para fins de avaliação do desempenho e da resposta das crianças perante a condição de teste.

Finalmente, foi analisado se houve alguma correlação entre a ocorrência de lapsos nas gravações e os guias utilizados pelos alunos. Além disso, foram analisadas outras circunstâncias e características (como o emprego de estratégias em situações específicas) que possam ter influenciado o desempenho do aluno.

#### **5.3.4 Algumas considerações**

Diversas informações referentes ao processo de aprendizagem dos alunos foram recolhidas e registradas durante o processo investigativo. Embora tenha sido possível reunir um vasto e interessante conjunto de informações dos alunos (inclusive aquelas provenientes de colaborações dos pais e professores dos alunos), uma parte considerável das informações teve que ser descartada para a compilação e análise dos resultados, permanecendo apenas aquelas consideradas relevantes para o objeto e o objetivo da pesquisa.

Contudo, ao considerar a significância dos dados descartados, considerei pertinente apresentar, de forma complementar, uma seção intitulada “Feedback sobre o aprendizado” (p. 187). Esta seção do trabalho traz uma retrospectiva relacionada à consciência dos alunos sobre a sua execução e o seu processo de aprendizagem, além de uma reflexão sobre os processos de pensamento dos alunos para a compreensão musical e para a utilização de estratégias na aprendizagem e memorização das peças.

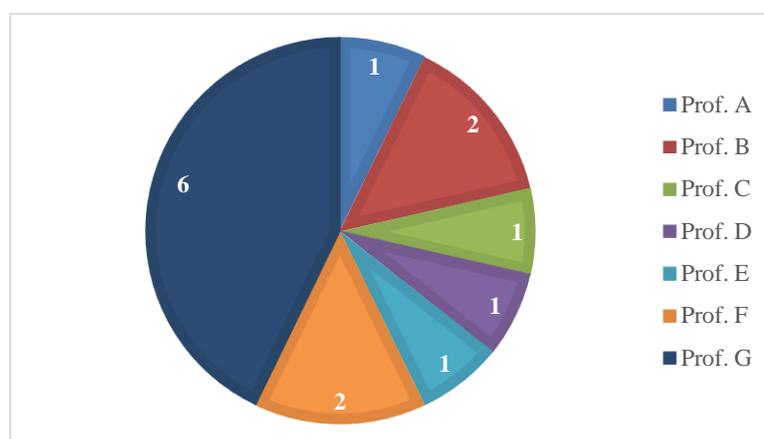
Como parte conclusiva do trabalho, foi realizada uma correlação entre todos os dados de pesquisa. Esta análise permitiu avaliar, de maneira transversal, todo o processo de aprendizagem e memorização dos alunos a partir da relação entre as variáveis. Foram incluídas nesta análise a totalidade de dados dos guias de execução, do desempenho nas gravações e teste oral, assim como também a idade dos participantes e o tempo de estudo do instrumento.

## 6 ESTUDO EXPERIMENTAL: RELATÓRIO DOS ENCONTROS COM OS ALUNOS

### 6.1 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Catorze alunos de piano, de 8 a 14 anos de idade e de 6 meses até sete anos de estudo de instrumento, fizeram parte dos estudos de caso desta pesquisa. Sete professores de piano da cidade de Porto Alegre colaboraram voluntariamente com este trabalho, disponibilizando o seu tempo e os seus alunos para os encontros.

Na Figura 2, ilustro a distribuição de alunos por professor.

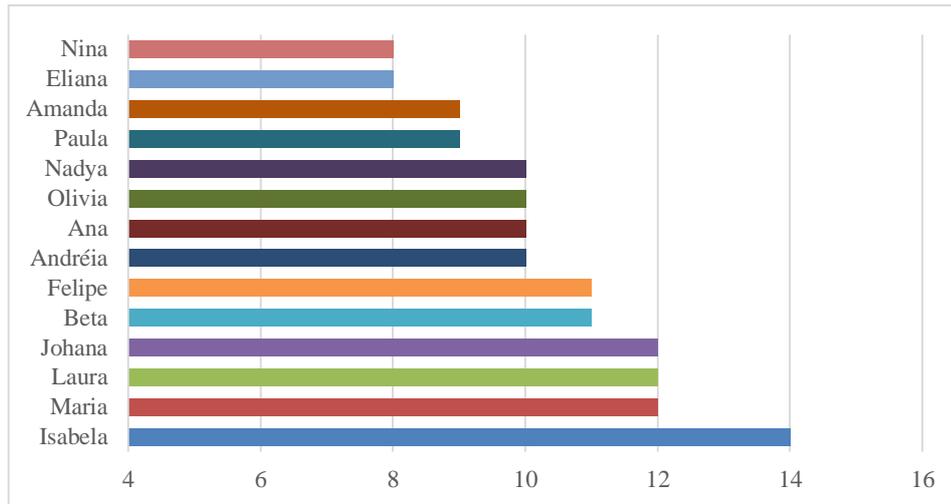


**Figura 8** – Gráfico da distribuição de alunos por professor.

Os alunos que participaram da pesquisa foram<sup>19</sup>: Eliana e Nina de 8 anos; Amanda e Paula de 9 anos; Nadya, Olivia, Ana e Andréia de 10 anos; Felipe e Beta de 11 anos; Johana, Laura e Maria de 12 anos; e Isabela de 14 anos. A distribuição de idades dos alunos pode ser melhor observada na Figura 9.

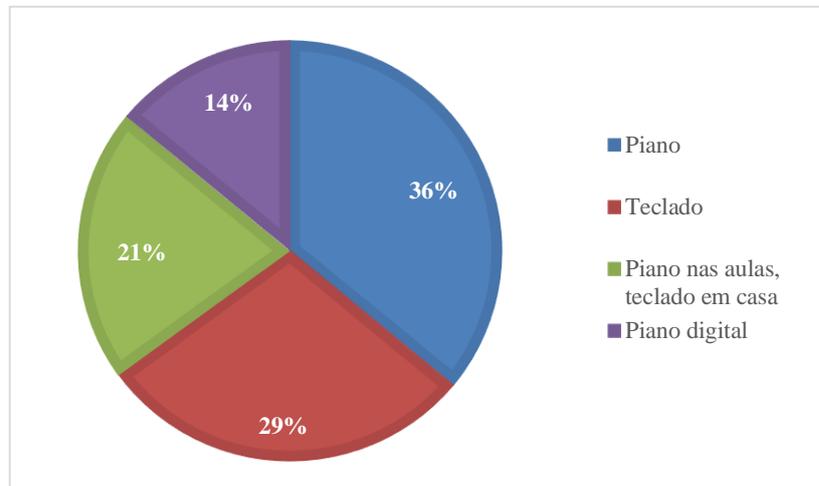
---

<sup>19</sup> Nomes fictícios.



**Figura 9** – Idade dos alunos.

Dos alunos citados acima, a maioria têm aulas com seu professor em seus próprios domicílios e em instrumento próprio, com exceção de três alunos que têm aulas em uma escola de música. Dos alunos participantes, cinco deles tem piano acústico em casa; sete deles tem teclado, sendo que os três alunos que têm aulas na escola de música estão neste grupo e têm aulas em piano acústico; e os outros dois alunos têm pianos digitais.



**Figura 10** – Instrumento de estudo dos alunos.

As músicas escolhidas pelos alunos e professores para esta pesquisa estão discriminadas na Tabela 1, abaixo.

**Tabela 1** – Participantes da pesquisa e músicas.

Nº	ALUNO	MÚSICA 1	MÚSICA 2
1	Nina	Are you sleeping?	Bingo
2	Eliana	Canção da alegria	The birch canoe

Nº	ALUNO	MÚSICA 1	MÚSICA 2
3	Amanda	Lions	On the lagoon
4	Paula	Minueto em Fá	Allegretto
5	Nadya	The entertainer	Danúbio azul
6	Olivia	I'm Popeye the sailor man	Tick-tock
7	Ana	Waltz of the Christmas toys	The frog
8	Andréia	French children's song	Go tell aunt Rhody
9	Felipe	Andante	Rondó
10	Beta	Chant Arabe	Goodbye to winter
11	Johana	Minueto	Giga
12	Laura	Pequena Serenata Noturna	A fada do bosque
13	Maria	Jesus, alegria dos homens	Allegretto
14	Isabela	Écossaise	Hungarian Folk

### 6.1.1 Alunos de 8 a 9 anos

#### 6.1.1.1 Nina (8 anos)

Esta aluna se divertiu bastante fazendo as gravações e entrevistas junto com a sua irmã Ana, de 10 anos, quem também participou da pesquisa. A aluna tem aulas de instrumento na própria casa<sup>20</sup> e estuda há mais ou menos um ano.

Nina demonstrou gostar bastante de tocar as suas músicas, mas também afirmou que não se dedica muito ao estudo do instrumento. Seu professor afirmou que a aluna aprende as suas músicas em aula e que de fato não estuda em casa durante a semana.

A aluna se encontra em fase inicial do aprendizado do instrumento, e as suas mãos são bem pequenas, não conseguindo ainda posicioná-las corretamente acima do teclado. Foi observada certa dificuldade na execução das suas peças, visto que seus dedos não tinham a devida agilidade.

Nina gravou de memória nos três encontros as músicas *Are you sleeping?* e *Bingo*. O professor confirmou que a peça *Are you sleeping?* foi aprendida há seis meses<sup>21</sup>, enquanto que a peça *Bingo* começou a ser estudada dois meses antes<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> O instrumento delas é um teclado eletrônico de 61 teclas.

<sup>21</sup> A peça *Are you sleeping?* foi gravada em 27/05/13; 03/06/13 e 17/06/13.

<sup>22</sup> *Bingo* foi gravada em 27/05/13; 03/06/13 e 17/06/13.

Em relação aos guias de execução observados em ambas as músicas, foram identificados um guia básico, um guia interpretativo e um guia expressivo em cada.

#### 6.1.1.1.1 *Are you sleeping?*

A aluna falou nas três entrevistas sobre o que ela pensa enquanto toca esta música. Na primeira entrevista, ela afirmou que a peça lhe faz lembrar de outra música, fazendo menção da antiga canção de ninar francesa *Frère Jacques*. A aluna acrescentou também que ela é “usada pelas pessoas para fazer dormir os bebês”<sup>23</sup>.

Na segunda entrevista Nina não falou muito da peça, apenas disse que lhe “dá sono” tocar esta música. Já na terceira e última entrevista, a aluna disse que a música é “uma canção de ninar”.

Outro aspecto mencionado pela aluna nas entrevistas foi a sobre a dificuldade de executar um trecho com o dedilhado correto (ver Figura 11). Além disso, a aluna cantou a peça para mim, enfatizando como deveria ser a melodia em relação à dinâmica e articulação (*piano* e *legato*), destacando que deveria soar da maneira como ela cantou, pois trata-se de uma “música de ninar”.

De acordo com estes dados, a aluna considerou, na execução desta peça, aspectos de dinâmica, articulação e dedilhado, pois estes foram por ela enfatizados nos três encontros.

When played as a Duet, both hands play an octave higher than written. An Octave higher is eight keys higher.

D G A B C D E  
R.H. L.H.

(1 count)  
Notes with the stems joined are two-to-a-count notes.

MIDA SONO?

Old French Round

Are you sleep-ing? Are you sleep-ing? Broth-er John, Broth-er John,

Morn-ing bells are ring-ing: Morn-ing bells are ring-ing: Ding, dong, ding! Ding, dong, ding!

Right Hand over  
r.h. legato

3P NÃO TOCO COM O DEDO CERTO

Figura 11 – Anotações na partitura 2 da peça *Are you sleeping?*.

Constatei que não existiam anotações realizadas por parte do professor na partitura 1, antes da pesquisa. Nina realizou anotações somente na partitura 2 e estas conferem com os

<sup>23</sup> Neste trabalho, todas as citações de entrevistas serão transcritas literalmente e entre aspas.

dados extraídos das fontes verbais. Na partitura 3, não foi realizada nenhuma anotação com a justificativa de que a aluna não tinha estudado durante a semana.

A classificação dos guias de execução extraídos da partitura e entrevistas identificam guias do tipo básico, interpretativo e expressivo. A Figura 12 ilustra a localização dos guias.

Are you sleep-ing? Are you sleep-ing? Broth-er John, Broth-er John,

Morn-ing bells are ring-ing: Morn-ing bells are ring-ing: Ding, dong, ding! Ding, dong, ding!

Right Hand over r.h.

Guia básico Guia interpretativo Guia expressivo

Figura 12 – Guias de execução na peça *Are you sleeping?*.

Nina já tinha apresentado esta música alguns meses atrás em recital de alunos, portanto, a aluna se sentiu segura ao realizar as três gravações de memória. Nina gravou a música com repetição, embora isto não estava indicado na partitura.

De acordo com a análise de gravações, ocorreram duas situações de lapso durante as execuções, as quais aconteceram no compasso 3, na primeira gravação, e no compasso 7, na terceira gravação.

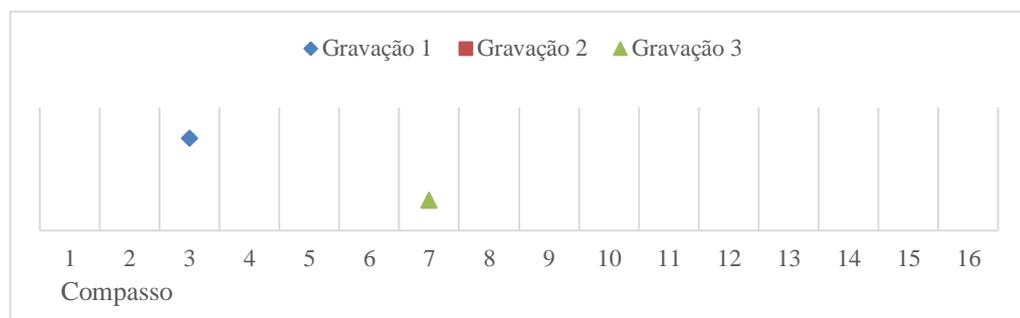


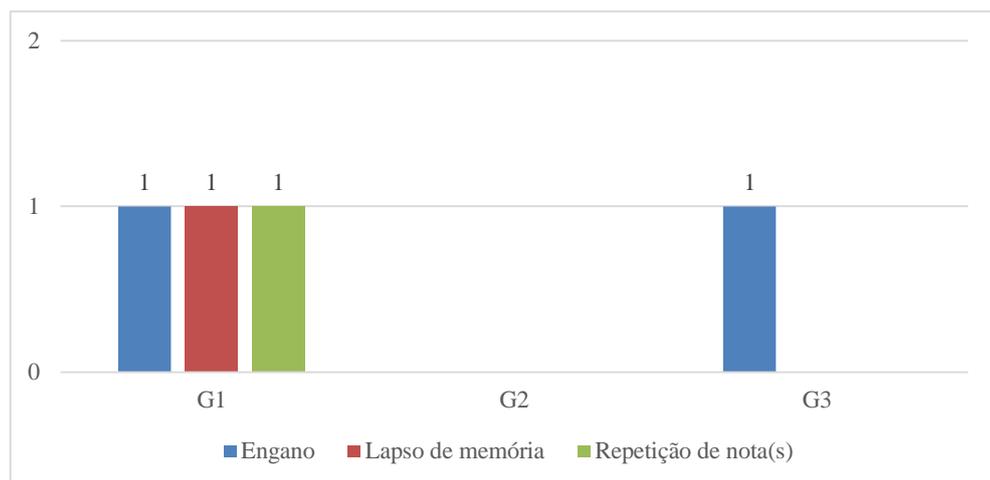
Figura 13 – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Are you sleeping?*.

Na primeira gravação houve um lapso de memória no terceiro compasso. Aparentemente, a aluna não preparou a mão para o trecho seguinte, ocasionando a repetição do trecho anterior irrefletidamente. No trecho em questão não havia nenhum guia de execução.

Na segunda gravação, a aluna tocou em um andamento lento do começo ao fim, concentradamente e de memória, não registrando nenhuma ocorrência de compassos problemáticos durante a execução.

Na terceira gravação houve um lapso no compasso 7, no qual consta um guia básico segundo a partitura ilustrada na Figura 12. Este episódio demonstra que Nina tinha consciência da dificuldade deste trecho, porém ainda não tinha deliberado nenhuma estratégia para melhorar a sua execução.

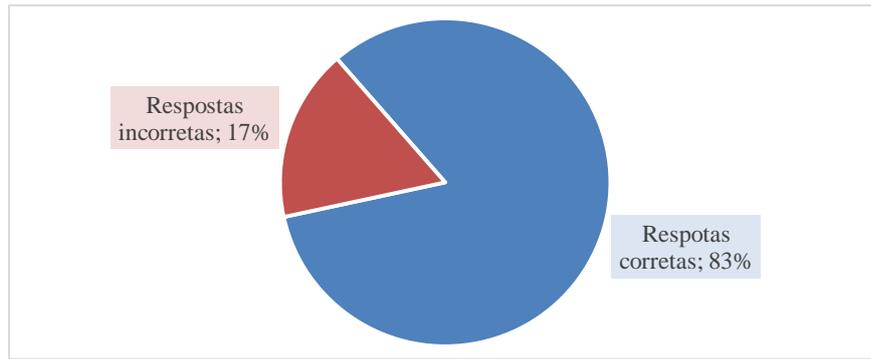
Na última gravação, a aluna executou a música com andamento mais rápido e com maior segurança, se comparada com as outras gravações anteriores, porém, estava um pouco distraída.



**Figura 14** – Ocorrência de lapsos na peça *Are you sleeping?*.<sup>24</sup>

A aluna respondeu ao teste declarativo com um total de 83% de respostas corretas. A resposta incorreta foi a correspondente à nota final da música. A aluna também foi indagada sobre a estrutura da peça, porém esta questão não foi compreendida nem respondida.

<sup>24</sup>G1, G2 e G3 significam gravação 1, gravação 2 e gravação 3, respectivamente.



**Figura 15** – Gráfico do teste oral da peça *Are you sleeping?*.

#### 6.1.1.1.2 *Bingo*

A aluna afirmou pensar “em um monte de pulguinha pulando assim”, fazendo gesto de dedos pulando. Nas entrevistas a aluna alegou ter dificuldade na troca de dedos nos compassos 5 e 6, e também não saber muito bem o nome das notas.

Partitura da peça *Bingo*. A música é apresentada em duas linhas de notação musical (treble e bass clef) com o texto da letra sob as notas. O tempo é 4/4 e o andamento é *And*.

John - ny had a lit - tle dog, And Bin - go was his name, Sir. B - I - N - G - O, go,  
 B - I - N - G - O, go. B - I - N - G - O, go. Bin - go was his name, Sir.

**Figura 16** – Partitura da peça *Bingo*.

Desta forma, as informações mais significativas extraídas das três entrevistas relacionam-se a articulações, ideias extramusicais e aspectos técnicos, os quais a aluna considerou no momento da execução.

PULGAS SALTANDO  
N DO

## 29. Bingo

Traditional

John - ny had a lit - tle dog, And Bin - go was his name, Sir. B - I - N - G - O, go,

B - I - N - G - O, go, B - I - N - G - O, go, Bin - go was his name, Sir.

É DIFÍCIL TROCAR O DEDO

Figura 17 – Anotações na partitura 2 da peça *Bingo*.

Na partitura que Nina entregou no segundo encontro podem ser observadas duas anotações: “pulgas saltando” e “é difícil trocar o dedo”. A primeira das anotações faz alusão a uma ideia ou imagem extramusical, a qual também relaciona ao tipo de toque e/ou articulação para esta música. A segunda anotação refere-se a uma dificuldade específica nos compassos 5 e 6 (movimento contrário em ambas as mãos). Estes dados foram classificados como guias expressivo, interpretativo e básico, respectivamente.

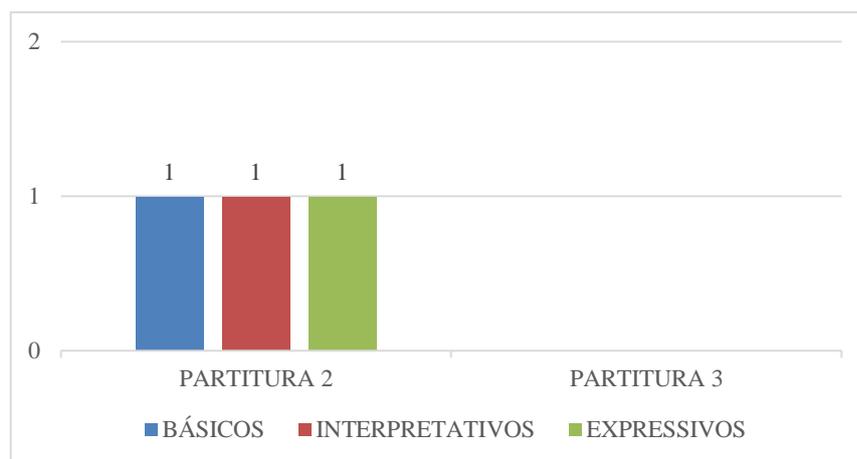


Figura 18 – Gráfico de guias de execução segundo anotações na peça *Bingo*.

Ilustro na Figura 19 os guias utilizados na peça.

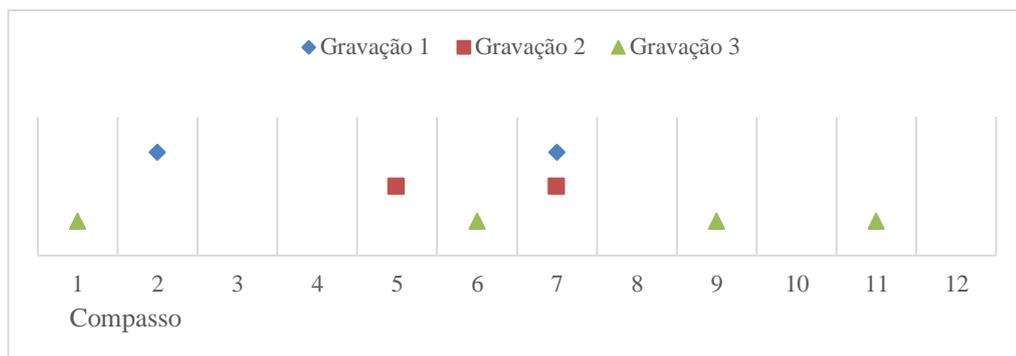
John - ny had a lit - tle dog, And Bin - go was his name, Sir. B - I - N - G - O, go.

B - I - N - G - O, go, B - I - N - G - O, go, Bin - go was his name, Sir.

Guia básico    Guia interpretativo    Guia expressivo

**Figura 19** – Guias de execução na peça *Bingo*.

As gravações foram realizadas de memória nas três ocasiões. na primeira e segunda gravação foram registrados dois lapsos, enquanto que na terceira gravação, quatro lapsos.



**Figura 20** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Bingo*.

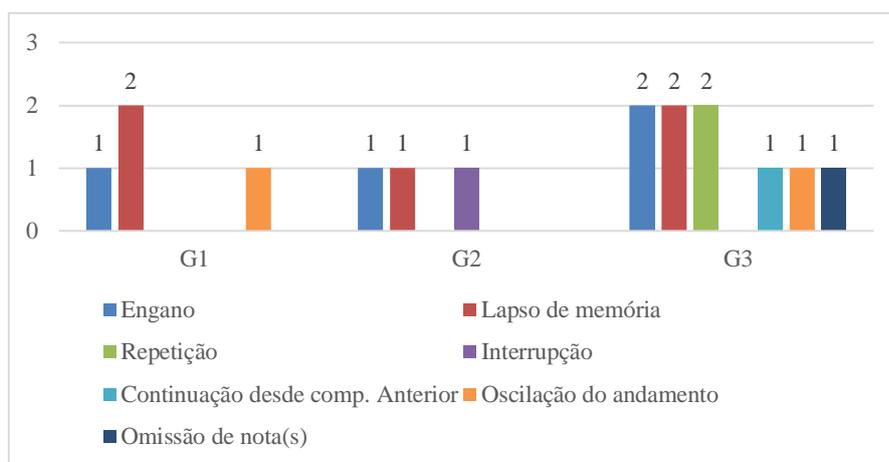
Na gravação 1, ocorreram lapsos nos compassos 2 e 7. No compasso 2 foi registrado engano de nota, em decorrência de uma troca de digitação do trecho. No compasso 7, a execução ficou repentinamente muito lenta e insegura, demonstrando dificuldade de lembrar as notas. Nos compassos mencionados não existiam guias de execução.

A gravação 2 caracterizou uma execução com andamento mais lento e controlado. Foram registrados lapsos nos compassos 5 e 7. No compasso 5, os lapsos de memória ocasionaram interrupção no momento da execução e, em este trecho foi registrado um guia básico (ver Figura 20). A aluna tinha consciência das dificuldades na execução, contudo, no momento desta gravação, é provável que a aluna ainda não tivesse aplicado nenhuma estratégia para melhorar as condições problemáticas do trecho. Por outro lado, no compasso 7, houve engano de nota em decorrência de uma troca na posição das mãos. Saliento que neste compasso não houve registro de guias.

Na gravação 3, aconteceram lapsos nos compassos 1, 6, 9 e 11 respectivamente. No compasso 1, houve omissão de nota e Nina teve um lapso, ocasionando a retomada da execução a partir da nota anterior. Neste compasso existiam guias interpretativos e expressivos.

No compasso 6, foi registrada repetição de notas ocasionando confusão e variação do andamento da peça. No compasso anterior foi registrado um guia básico.

No compasso 9, foi registrado engano por troca de nota o que ocasionou a repetição de algumas notas do compasso. No compasso 11, houve um pequeno lapso, porém não afetou o fluxo da música. Nos trechos mencionados não houve registro de guias de execução.



**Figura 21** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Bingo*.

No teste oral, todas as questões foram respondidas corretamente.<sup>25</sup>

### 6.1.1.2 Eliana (8 anos)

Eliana estava estudando teclado há um ano e meio e, dentre todos os alunos, ela demonstrou ser a mais introvertida. Os depoimentos das entrevistas foram difíceis de transcrever, pois a aluna falava muito baixo e com uma dicção não muito clara. Além disso, com frequência ela tentava se esconder por trás do seu professor. Por estes motivos, necessitei a ajuda do professor para facilitar o diálogo no momento das entrevistas. Contudo, ressalto que a aluna demonstrou interesse e boa disposição para realizar as atividades propostas.

Foram apresentadas por esta aluna as músicas *The birch canoe* e *Canção da alegria*. A primeira foi estudada por sete meses e a segunda por duas semanas. A aluna executou a peça

<sup>25</sup> A aluna apenas não soube responder à dinâmica da peça, porém este dado não constava na partitura e, portanto, não foi considerado nos resultados. Além disso, o instrumento utilizado em aula é um teclado eletrônico.

*Canção da alegria* de memória somente no terceiro encontro, enquanto que a peça *The birch canoe* foi executada de memória a partir do segundo encontro.

Na execução musical de Eliana, pude observar uma certa firmeza já no posicionamento das mãos e muita concentração no momento da execução. A aluna estuda as músicas quando não tem muitas tarefas da escola, e, na última entrevista declarou ter se dedicado de forma especial para a memorização.

Segundo análise do caso, os guias de execução utilizados na peça *The birch canoe* foram em número de dezessete básicos e dois estruturais. Na peça *Canção da alegria*, os guias utilizados foram um básico e um estrutural.

#### 6.1.1.2.1 *Canção da alegria*

Na primeira entrevista, Eliana se mostrou preocupada com os trechos da música nos quais ela tinha alguma dificuldade. Ela afirmou pensar e se preocupar com a possibilidade de errar em algum trecho.

Na partitura original da peça já existiam anotações realizadas pelo professor, tais como nomes das notas e cifras.

The image shows a handwritten musical score for 'Canção da Alegria' by Ludwig van Beethoven. The score is written on four staves in G major and 4/4 time. It includes handwritten notes, accidentals, and chord symbols (G, D) above the notes. The lyrics are written below the notes in Portuguese: 'SI SI DO RE RE DO SI LA SOL SOL LA SI SI LA LA'. The title 'Canção da Alegria' and the composer's name 'Ludwig van Beethoven' are written at the top.

**Figura 22** – Partitura 1 da peça *Canção da alegria*, com anotações do professor.

Eliana não fez nenhuma anotação na partitura 2, justificando não ter compreendido a tarefa solicitada. A aluna sugeriu que imagina mentalmente a partitura enquanto executa a música, explicando da seguinte maneira: “eu fico lendo na mente assim [indicou a partitura]”. Ela assegurou também que presta muita atenção na sequência dos acordes (nas palavras dela: “para não errar”), contudo, afirmou que não precisa ficar olhando para a mão esquerda no teclado enquanto toca os acordes (harmonia). A aluna demonstrou saber toda a sequência

harmônica, explicando quantas vezes aparecem os mesmos acordes e executando-a do início ao fim ágil e eficientemente.

Na partitura 3, Eliana realizou anotações do tipo básico e estrutural, os quais caracterizam o depoimento descrito no parágrafo anterior. No terceiro encontro, a aluna afirmou que pensou nas notas da melodia, mais do que nos acordes, no momento da execução, e garantiu ter aprendido bem os acordes. No verso da partitura a aluna escreveu o que se pode ler na Figura 23:

\* cuidar para não confundir  
 Eu pensei quando toquei essa musica  
 mais nas notinhas do que nos acordes,  
 porque as notas que eu escrevi mais. Os acor-  
 des são facil, porque é só G,D, G,D não repete  
 2 vezes o G e nem 2 vezes o D.  
 essa parte tenho que praticar mais.

Figura 23 – Anotações de Eliana na partitura 3 da peça *Canção da alegria*.

Canção da Alegria Ludwig van Beethoven

G DO RE RE DO SI LA SOL SOL LA SI SI LA LA

SI SI SI DO RE RE DO SI LA SOL SOL LA SI LA SOL SOI

Figura 24 – Anotação de Eliana na peça *Canção da alegria*.

A Figura 25 mostra a proporção de guias de execução a partir das anotações da aluna.

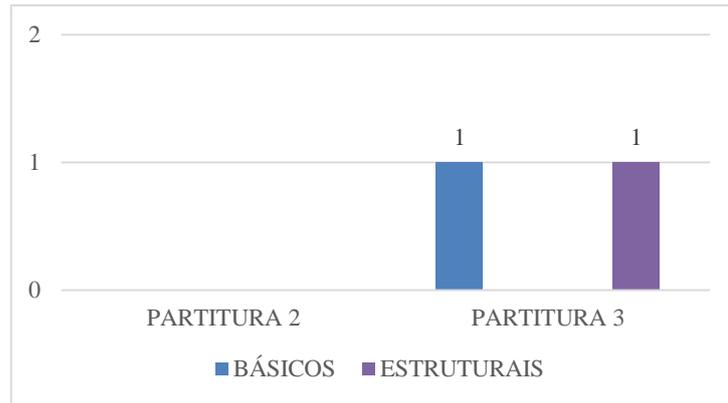


Figura 25 – Guias de execução segundo anotações nas partituras.

Eliana também pensou na sequência de notas da melodia, assim como na realização de um trecho específico.<sup>26</sup> Desta forma, os guias utilizados se caracterizaram como guias básicos e estruturais.

Canção da Alegria *Ludwig Van Beethoven*

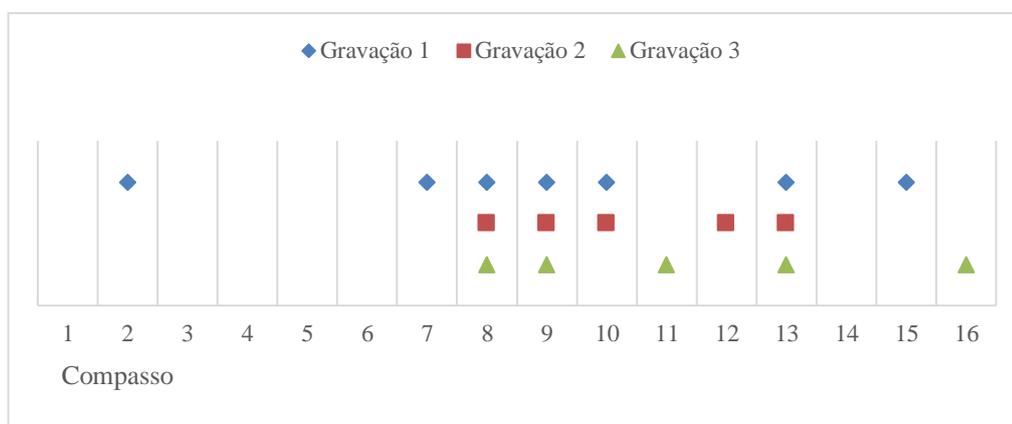
Legend: ■ Guia básico ■ Guia estrutural

Figura 26 – Guias na peça *Canção da alegria*, segundo entrevista 3.

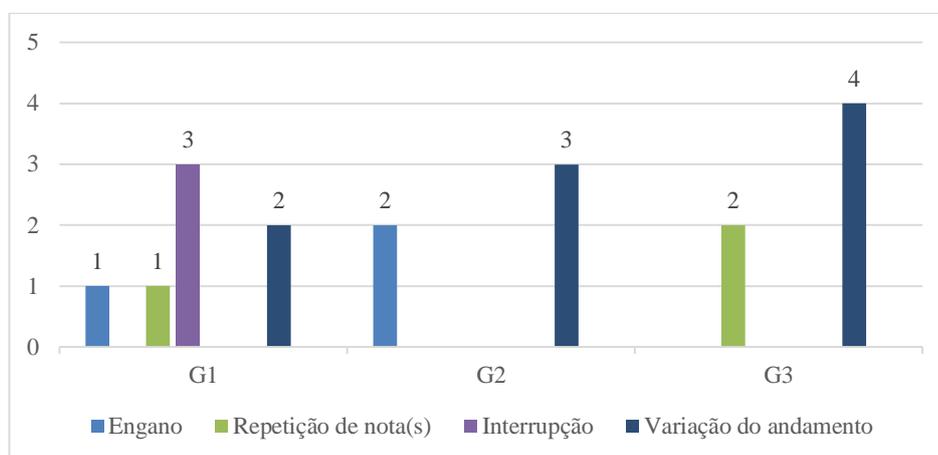
<sup>26</sup> Ver Figura 23 e Figura 24, nas anotações da aluna “para não confundir” e indicação na partitura com o símbolo \* (asterisco).

A aluna solicitou que eu não ficasse tão perto dela durante a gravação e manifestou preocupação em “acertar todas as notas”. Constatei um alto nível de exigência e concentração por parte da aluna no momento das gravações.

A segunda e terceira gravações foram semelhantes quanto à fluência da execução. A porcentagem de trechos problemáticos em ambas as peças foi de 31% sobre a totalidade dos compassos. Contudo, houve uma maior espontaneidade da aluna no terceiro encontro, quando a peça foi executada de memória, e a aluna manifestou muita alegria e satisfação por ter superado o desafio de gravar as músicas de memória.



**Figura 27** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Canção da alegria*.



**Figura 28** – Gráfico de lapsos na peça *Canção da alegria*.

A primeira gravação foi realizada com a partitura, e Eliana parecia tranquila e concentrada.<sup>27</sup> Na ocasião foram registrados alguns lapsos nos compassos 2, 7 e 8. Na execução destes compassos houve interrupções, aparentemente porque estes trechos não tinham sido

<sup>27</sup> Eliana iniciou o estudo da peça *Canção da alegria* em junho de 2013. As gravações de Eliana ocorreram nas datas 17/06/13, 24/06/13 e 01/07/13.

suficientemente estudados. Menciono que nesses compassos ainda não tinham sido registrados os guias de execução.

Na segunda gravação, Eliana tocou com um andamento mais rápido no início da peça, porém com variações de andamento no percurso da execução (cc. 9, 12 e 13). A aluna explicou que ainda precisava estudar mais a partir do compasso 9, pois não tinha estudado o suficiente e leu-o recentemente.

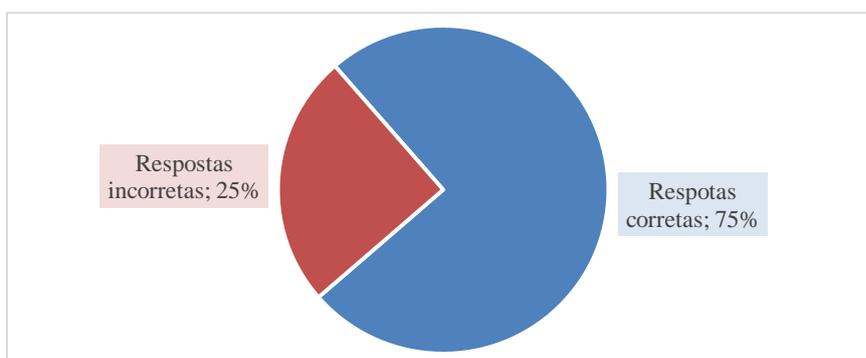
Na terceira gravação, a aluna variou bastante o andamento durante a execução nos cc. 8, 9, 11 e 13, porém sem maiores inconvenientes durante a execução. Nos compassos 8 e 16 a aluna repetiu um trecho confundindo-se aparentemente por pouco. Os trechos referidos não registraram guias de execução, contudo a aluna afirmou ter pensado no nome das notas (da melodia) no momento da execução.

A aluna comentou que estava estudando esta peça também na escola, na flauta doce. É provável que este fato tenha influenciado positivamente na rápida memorização da sequência das notas da melodia, para executá-la no teclado.

No teste oral Eliana respondeu corretamente a 75% das perguntas. Teve dificuldade de responder a perguntas tais como: dedilhado inicial e aspectos rítmicos da música.

Para responder sobre aspectos rítmicos desta música, depois de não ter conseguido satisfatoriamente que a aluna compreendesse a questão, sugeri que a aluna encontrasse um ritmo adequado no conjunto de ritmos no teclado eletrônico. Eliana não conseguiu encontrar nenhum ritmo que ela gostasse, e, quando eu pedi para ela executar a música com um acompanhamento que eu escolhi no momento, ela não conseguiu executá-la no andamento e ritmo de compasso dado. Também solicitei à aluna cantar a música marcando o pulso, batendo palmas. Esta tarefa também não foi realizada de maneira satisfatória.

A respeito da compreensão da forma musical da peça, Eliana diferenciou a estrutura formal da peça (ABA), cantando o início das seções.



**Figura 29** – Gráfico do teste oral da peça *Canção da alegria*.

### 6.1.1.2.2 *The birch canoe*

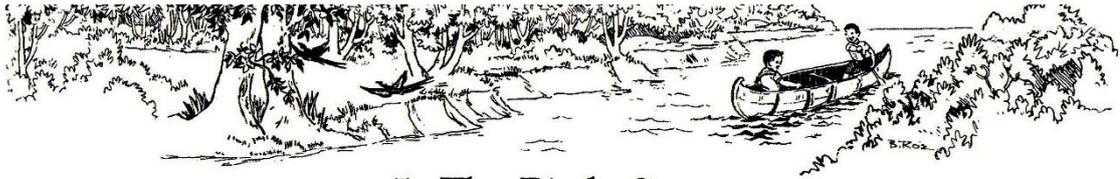
Na primeira entrevista, Eliana foi perguntada sobre o que ela pensa enquanto executa esta peça. Na ocasião, a aluna falou da dificuldade de lembrar a troca de acordes no momento preciso: “às vezes eu me confundo e toco esse ao invés desse: [tocou os acordes]”, comentou.

Na partitura 1, existiam algumas anotações anteriores à pesquisa, realizadas pelo professor.

The image shows the first system of a musical score for 'The birch canoe'. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are: 'In my lit-tle birch can-oe, I pad-dle out, the world to view, My lit-tle bro-ther calls: "Voo-hoo!" I take him with me too. Down the riv-er then we glide. We see the lit-tle par-tridge hide, And as we swift-ly float a-long, We sing our riv-er song. Our riv-er song.' The piano accompaniment features a steady bass line with chords. Handwritten in purple ink are chord symbols: 'sol do' (G major) and 'la b do' (F major). These annotations are placed below the piano part of each system.

Figura 30 – Partitura 1 da peça *The birch canoe*, com anotações do professor.

Na segunda entrevista, a aluna comentou a forma pela qual ela se preparou para a gravação seguinte através do estudo da sequência de acordes. Eliana explicou a estratégia utilizada no seu estudo assim: “pintei esse aqui [de amarelo] para saber que é esse acorde aqui, e este aqui [de rosa] para saber que é o outro acorde”.



## 7. The Birch Canoe

Figura 31 – Anotações na partitura 3 da peça *The birch canoe*.

A aluna escreveu o que ela pensou sobre a música no verso da partitura, no momento do estudo, na última semana.

\* cuidar o ritmo estava tocando errado o acorde tocar 4 vezes.  
 tocar na mão esquerda notas dó e sol, porque as vezes confundido com o outro acorde.  
 dó e lá<sup>b</sup> na mão esquerda.  
 Eu pensei enquanto tocava essa música nos acordes, porque as vezes confundia os 2 acordes dó e lá<sup>b</sup> e dó e sol. Também pensei enquanto tocava essa música nas notinhas para não errar ou confundir.

Figura 32 – Anotações na partitura 3 da peça *The birch canoe*.

A aluna também falou sobre a estrutura formal da peça e explicou:

“É uma só, mas, tem uma parte que muda, tam tam tam [bateu o pulso no joelho com a mão esquerda], não é tanto, as notinhas continua igual [mão direita] e o acorde também, só que a gente toca todas as notinhas com corte, tam tam tam”.

As anotações caracterizam guias básicos e estruturais. Os guias básicos fazem referência às notas e acordes, os quais ela organizou visualmente com duas cores na partitura.

**Figura 33** – Guias de execução classificados na peça *The birch canoe*.

As gravações da peça<sup>28</sup>, foram realizadas com partitura no primeiro encontro, e de memória no segundo e terceiro encontros. Na primeira gravação, foram identificados alguns lapsos nos compassos 2, 6, 8, 13 e 15.

No compasso 2 houve interrupção na execução e no compasso 6, foi retomada a execução do compasso próximo anterior (c.5). Nestes compassos não existiam guias de execução, pois a aluna só tinha realizado anotações na partitura nº 3. Porém, menciono que no primeiro encontro a aluna comentou a respeito da dificuldade dos acordes, e isto sugere que estes lapsos aconteceram provavelmente porque esta peça ainda não tinha sido aprendida e/ou estudada suficientemente até a primeira gravação.

Na segunda gravação a peça foi executada com um andamento mais rápido e foram identificados pequenos lapsos nos compassos 2, 3, 10 e 17, porém a execução não foi interrompida em momento nenhum no seu fluxo.

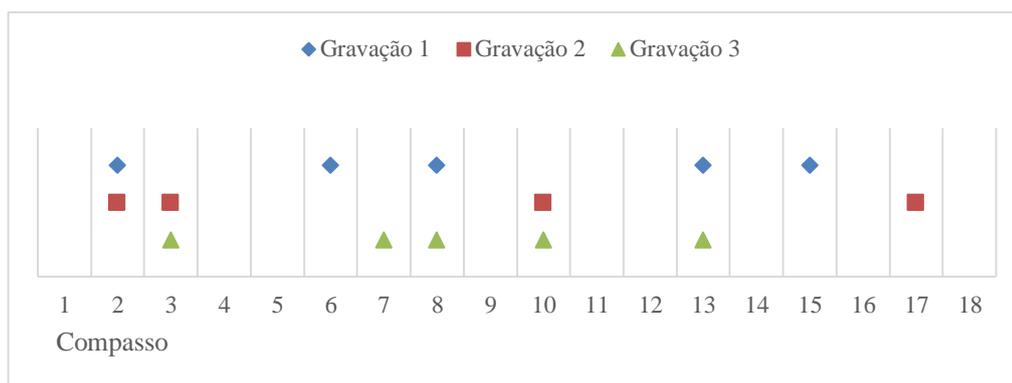
A terceira gravação também apresentou lapsos na execução nos compassos 3, 7, 8, 10 e 13, sendo que o andamento da peça foi semelhante à segunda gravação. Os trechos problemáticos mais perceptíveis ocorreram nos compassos 8 e 10, enquanto que as ocorrências dos compassos 3, 7 e 13 foram menos perceptíveis e não alteraram o fluxo da execução. De

<sup>28</sup> Eliana começou a estudar a peça *The birch canoe* em 11/12. As gravações foram realizadas em 17/06/13; 24/06/13 e 01/07/13.

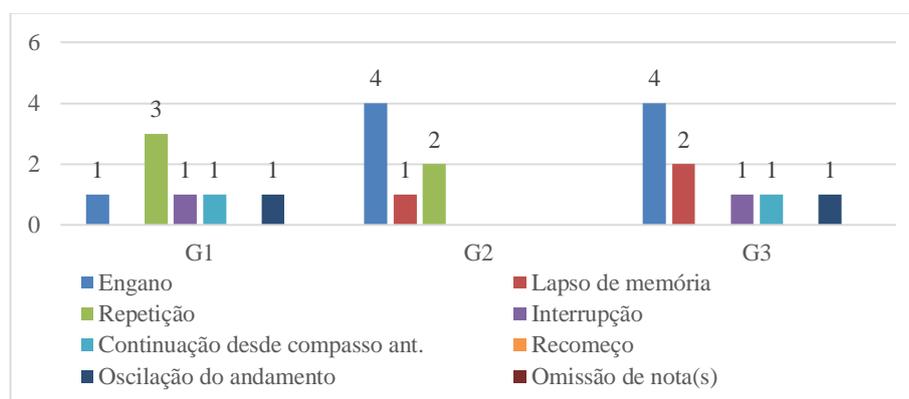
acordo com a análise de guias, todos os compassos mencionados continham guias de execução, sendo todos do tipo básico, exceto no compasso 8 no qual foi registrado um guia estrutural.

A análise das gravações sugeriu que a segunda gravação foi a melhor, em termos de fluência da execução, e além disso, a aluna manifestou maior satisfação.

A segunda gravação registrou lapsos em 22% dos compassos da peça, enquanto que a terceira gravação registrou em 28% dos compassos.



**Figura 34** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *The birch canoe*.

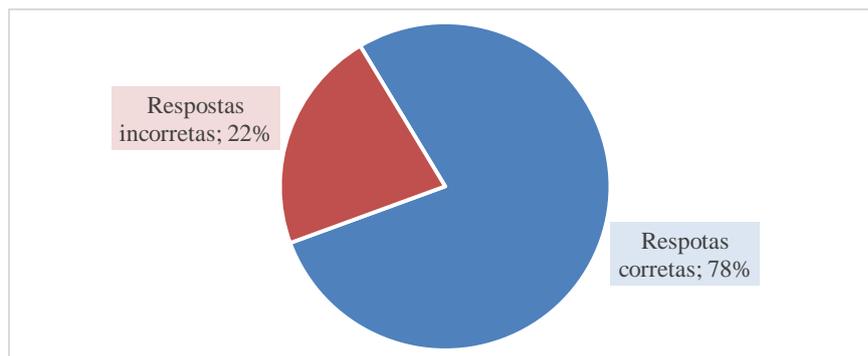


**Figura 35** – Gráfico de lapsos na peça *The birch canoe*.

No teste oral a aluna respondeu de maneira satisfatória a 78% das perguntas. Dentre as questões não respondidas se encontram as notas finais e o andamento da peça.

Eliana falou do caráter da peça da seguinte maneira: “não sei... ela é mais ou menos... é meio triste, meio feliz”. A resposta da aluna tipifica a maioria das respostas das crianças sobre o caráter das peças.

De maneira geral, os alunos não conseguiram dar melhores respostas sobre o caráter que sugerem as suas peças, caracterizando-as como “feliz” ou “meio triste, feliz”, independente de aspectos como indicações de caráter na partitura, tonalidade, dinâmica, articulações, título da peça etc.. Isto sugere que o caráter da peça talvez não seja um assunto muito abordado nas aulas de instrumento, ou pelo menos nas aulas dos alunos participantes desta pesquisa.



**Figura 36** – Gráfico do teste oral da peça *The birch canoe*.

### 6.1.1.3 Amanda (9 anos)

No momento da pesquisa, Amanda tinha dois anos de estudo do instrumento e as peças apresentadas, *Lions* e *On the Lagoon*, tinham sido estudadas durante dois meses aproximadamente. A aluna executou as músicas de memória desde a primeira gravação.

As aulas de instrumento são realizadas na casa da aluna, com um teclado eletrônico de 61 teclas. Desde o início dos encontros, a aluna demonstrou ter ideias bem definidas sobre as suas músicas, explicando com muita facilidade e espontaneidade os seus pensamentos.

Os guias de execução analisados na peça *Lions* classificaram-se em básicos, interpretativos, estruturais e expressivos. Na peça *On the lagoon*, os guias classificaram-se em expressivos e estruturais.

#### 6.1.1.3.1 *Lions*<sup>29</sup>

No primeiro encontro, a aluna descreveu a peça *Lions* associando-a a uma história imaginária:

“No início eu penso que ela é mais agitadinha, mas depois fica suspenso por causa de.... eu penso que ela é mais agitada por causa do fugindo do leão e depois fica suspenso quando o homem é atacado, e daí eu imagino a música passando tipo num filme assim”.

Esta declaração sugeriu a existência de guias interpretativos e expressivos, pois foram considerados tanto aspectos de agógica como expressividade na execução da peça.

<sup>29</sup> As anotações anteriores realizadas pelo professor na partitura 1 referem-se ao posicionamento das mãos (c. 8) e à fermata (c. 12).

No segundo encontro, a aluna demonstrou uma maior preocupação pela realização de aspectos técnicos e pela escolha de um andamento apropriado. Assim, os guias foram classificados como básicos e interpretativos.

Apresento o seguinte depoimento sobre o que a aluna pensou no momento da execução:

“Eu fiquei meio confusa, é que as vezes é difícil fazer no tom certo, porque o dedo escorrega. Pensei em tocar, e creio que tem um ritmo e tenho que seguir na hora”.

A aluna explicou sua necessidade de prestar atenção na execução dos últimos compassos da peça (cc.12 a 16), pois no trecho existe uma mudança no posicionamento das mãos. A este respeito, a aluna argumentou: “na hora eu toco mais por instinto, eu fico meio confusa na cabeça, porque o dedo vai tocando”. Estas palavras sugeriram um estado de ansiedade da aluna no momento da execução, causado pela consciência de uma falta de controle do movimento dos seus dedos. Na Figura 39 ilustro as anotações realizadas na partitura 2, as quais fazem referência ao depoimento da aluna mencionado no parágrafo anterior.

Figura 37 – Anotações na partitura 2 da peça *Lions*.

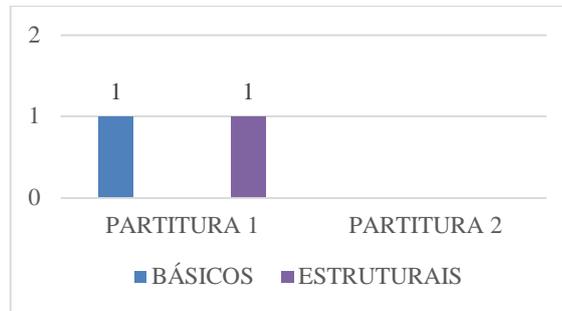
No terceiro encontro, Amanda pensou na historinha imaginada para preparar o andamento antes de começar a execução:

“Eu pensei que eu podia tocar, dar o melhor de mim. Eu sempre penso numa história antes de tocar essa música, porque daí eu pego o ritmo: tipo um cara fugindo do leão”.

A aluna também explicou a estrutura formal da peça, a qual foi explicada através de ideias expressivas:

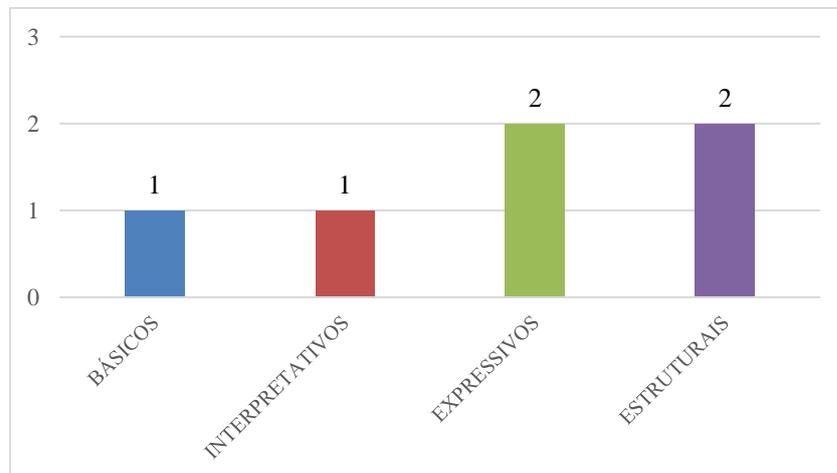
"Tem uma parte diferente. É mais agitada quando o cara está fugindo do leão, na outra parte fica meio suspenso quando o homem é atacado".

Na partitura 3 não foi registrada nenhuma anotação. A aluna argumentou dizendo que não pensou durante a semana sobre a música, somente pensou em dar o melhor de si na terceira gravação. Desta forma, a análise das partituras revelou a utilização de guias básicos e estruturais.



**Figura 38** – Gráfico de guias de execução da peça *Lions*, de acordo com as partituras.

Contudo, os dados extraídos isoladamente das entrevistas mostraram que os guias utilizados foram básicos, interpretativos, expressivos e estruturais, assim como ilustrados na Figura 41.



**Figura 39** – Gráfico dos guias de execução na peça *Lions*, segundo entrevistas.

A totalidade dos guias registrados e classificados estão ilustrados Figura 40.

I like to watch the keep-er of the li- ons at the zoo; He goes in- side the cage to feed them, I would not, would you? The li- ons, they go stalk- ing 'round, Just like big cats, they make no sound, But walk as soft- ly as can be, and look at ev-'ry thing they see!

Guia básico
  Guia interpretativo
  Guia expressivo
  Guia estrutural

**Figura 40** – Guias de execução na peça *Lions*.

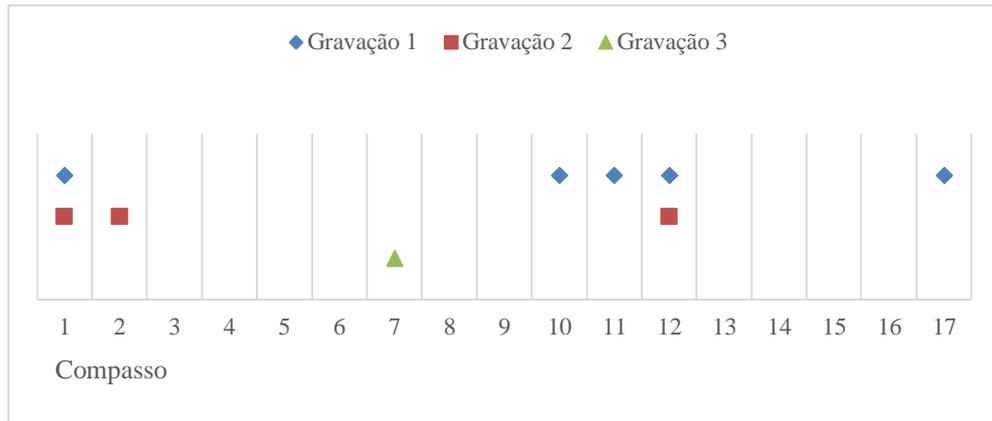
Na primeira gravação de *Lions* foram registrados alguns lapsos nos compassos 1, 9, 10, 11 e 16. Nos compassos 1 e 16 houve interrupções enquanto que, nos compassos 9, 10 e 11, o andamento da peça sofreu variações, executando a peça de forma mais lenta e insegura.

Embora a aluna tenha expressado que o trecho contido nos compassos 9 a 11 fosse caracterizado por um andamento mais lento (“meio suspenso”, conforme a aluna), a passagem foi executada não somente de forma muito mais vagarosa, mas também com uma dificuldade perceptível.

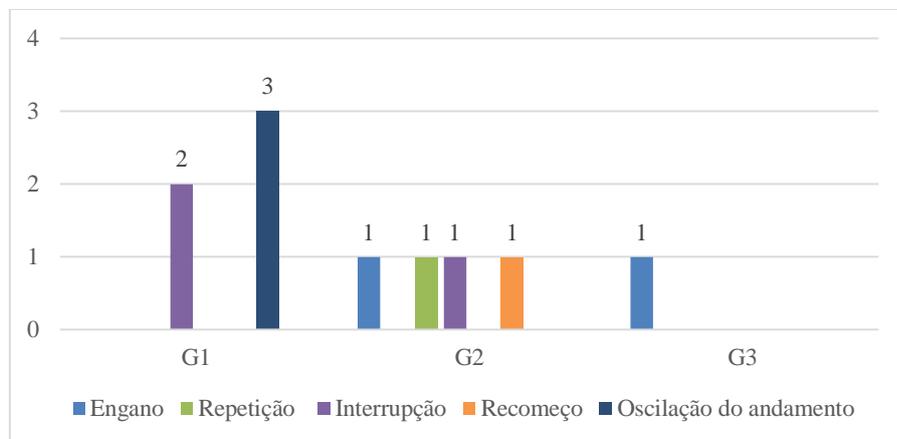
Na segunda gravação, a aluna tocou de maneira agitada. A peça foi recomeçada várias vezes, executando o primeiro e segundo compassos, repetindo-os sem controle dos movimentos. Por outro lado, a execução sofreu uma interrupção (pausa) no compasso 12, por causa da nova posição necessária para o trecho seguinte. Nas partituras existiam guias de execução na anacruse inicial (expressivo), no c.8 (estrutural, expressivo) e c.12 (básico, interpretativo, estrutural).

No entanto, na terceira gravação, Amanda executou de maneira mais controlada e tranquila. Nesta gravação percebeu-se um engano no compasso 6. Para esta última gravação já não foram registrados guias de execução na partitura.

Os lapsos registrados nas três gravações estão ilustrados na Figura 41.

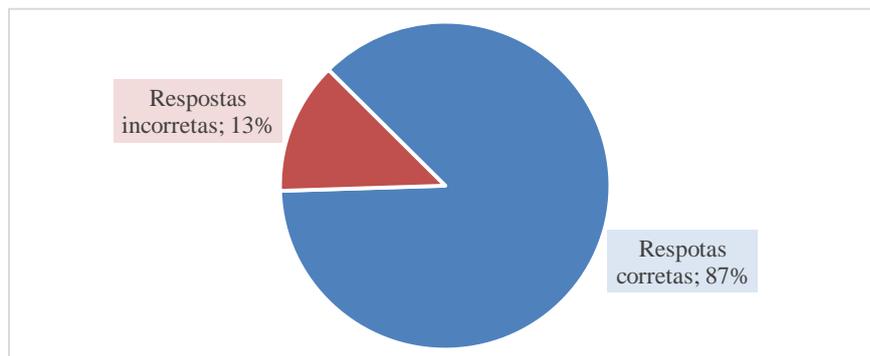


**Figura 41** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Lions*.



**Figura 42** – Descrição de lapsos nas gravações da peça *Lions*.

No teste oral, Amanda obteve 87% de acertos nas questões solicitadas. As respostas incorretas relacionaram-se às notas iniciais da música.



**Figura 43** – Gráfico do teste oral da peça *Lions*.

#### 6.1.1.3.2 *On the lagoon*

Na primeira entrevista, a aluna afirmou que ela pensou em uma valsa quando executou esta peça: “é uma valsa, uma musiquinha de salão”. Em relação à estrutura formal, a aluna

afirmou que a peça é constituída de duas partes, e fundamentou sua opinião com base nas diferenças e semelhanças entre as frases.

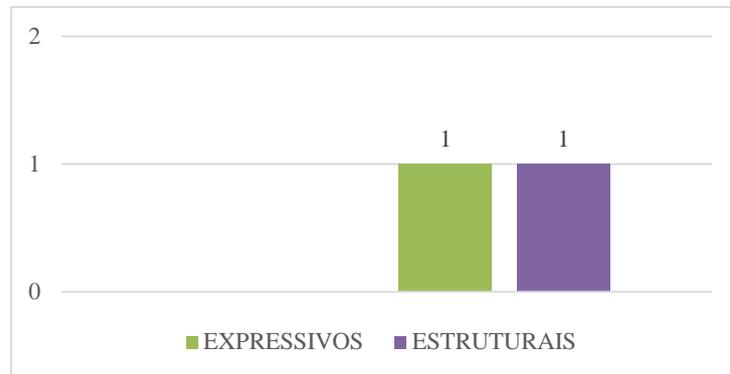


Figura 44 – Gráfico de guias de execução na peça *On the lagoon*, segundo entrevista.

Amanda não fez nenhuma anotação nas partituras da peça e a executou de memória desde a primeira gravação. Na entrevista, a aluna alegou que esta música é mais fácil do que *Lions* por ser mais calma.

Na partitura original da peça existiam duas anotações, as quais identificaram nomes de notas na clave de fá, escritos pelo professor.

gradually louder  
gradually softer

**32. On the Lagoon** CD Track 50 - Practise  
CD Track 51 - Performance

*mp*  
*mf*

*no!*  
*sol*

Shade the melody line.

Low C

You are ready to play 'The Old Gray Mare' in Performance Fun book 2A

Figura 45 – Partitura 1 da peça *On the Lagoon*.

Os guias de execução utilizados por Amanda foram expressivos e estruturais, e estes se localizaram nos compassos 1 e 9, respectivamente. Na Figura 48, ilustro a disposição dos guias na partitura.

Shade the melody line.

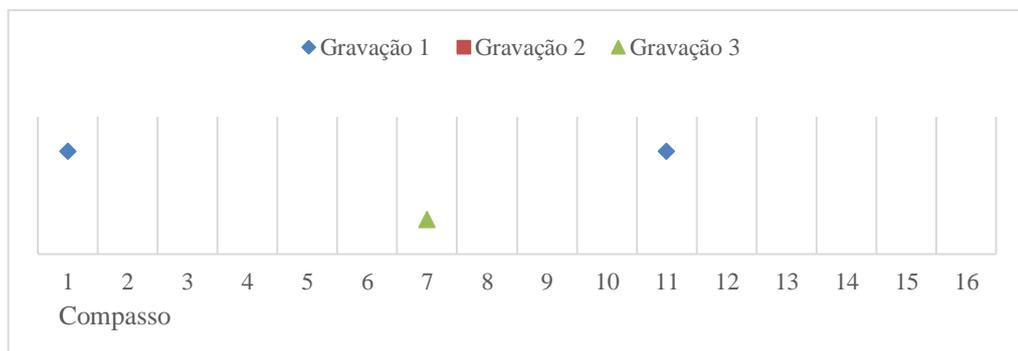
Low C

Guia expressivo    Guia estrutural

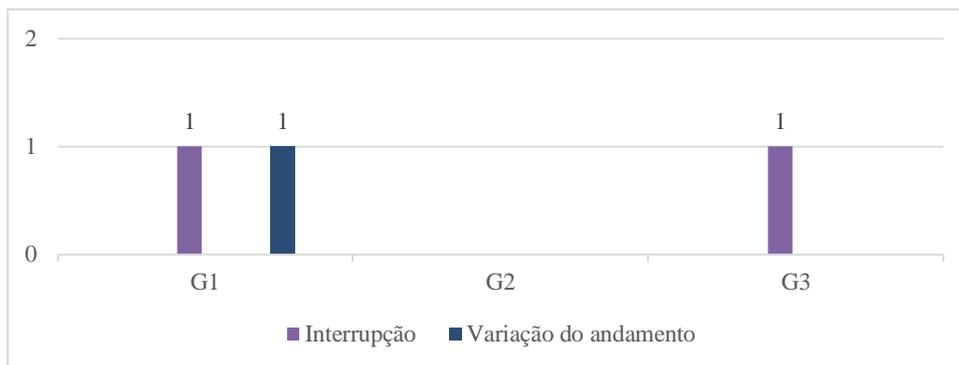
**Figura 46** – Guias de execução na peça *On the lagoon*.

Durante as gravações a aluna demonstrou tranquilidade, tanto no primeiro quanto no segundo encontro. Na primeira gravação houve uma interrupção (pausa) no primeiro compasso, e no compasso nº 11 a execução ficou com andamento mais lento (possivelmente para garantir a execução correta do intervalo de quarta descendente na mão esquerda).

Na segunda gravação Amanda tocou fluentemente e sem lapsos na execução. Na terceira gravação Amanda ficou um pouco tensa e, na sua execução teve uma curta interrupção no compasso 7.



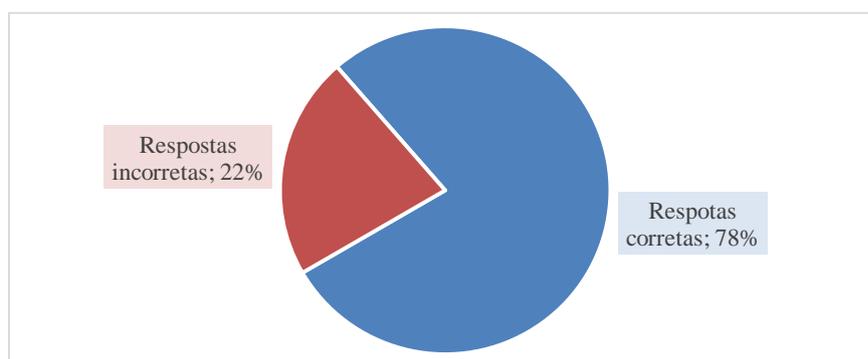
**Figura 47** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *On the lagoon*.



**Figura 48** – Detalhe dos lapsos nas gravações da peça *On the lagoon*.

No teste oral, 78% das perguntas foram respondidas de maneira correta. As respostas incorretas referiram-se às notas iniciais e finais da música.

Por outro lado, saliento algumas das respostas que demonstraram uma percepção clara, por parte da aluna, das questões do teste assim como dos aspectos da dinâmica, ritmo e andamento da sua peça. Exemplos de tais respostas incluem: “o som deve ser baixinho no início”, “o ritmo da música é um ritmo de valsa” e “a peça é de “velocidade moderada”.



**Figura 49** – Gráfico do teste oral da peça *On the lagoon*.

#### 6.1.1.4 Paula (9 anos)

A aluna tinha dois anos de estudo de piano. Segundo o professor e os pais, ela estuda regularmente todos os dias com a ajuda do seu pai, quem também é músico.

Durante as entrevistas, a aluna demonstrou sentir-se à vontade, expressando-se de forma espontânea sobre vários aspectos das músicas apresentadas aos quais ela tinha que prestar atenção no momento da execução. Foi também destacado pela aluna a importância do estudo e o prazer em executar as músicas. O professor de Paula atribuiu isto também à motivação e apoio dos pais.

As peças escolhidas, *Minueto em fá* e *Allegretto*, tiveram entre um e dois meses de preparação respectivamente e foram de nível um pouco mais avançado, em relação às peças

apresentadas por crianças da mesma faixa etária e com o mesmo tempo de estudo do instrumento. A peça *Minueto* foi gravada com partitura no primeiro encontro e de memória no segundo e terceiro encontros, enquanto que o *Allegretto*, foi gravado de memória desde o primeiro encontro.

Os guias de execução identificados no *Minueto* foram classificados em básicos, interpretativos, expressivos e estruturais. Na peça *Allegretto*, os guias classificados foram básicos, interpretativos e expressivos.

#### 6.1.1.4.1 Minueto em Fá

Diversas anotações foram realizadas pelo professor de Paula antes da pesquisa. As anotações caracterizaram articulação, dedilhado, dinâmica, acidente e outros. As mesmas foram classificadas como guias básicos, interpretativos e expressivos.

The image displays a musical score for a Minueto in F major, consisting of four systems of music. The tempo is marked as [Moderato] with a quarter note equal to approximately 120 beats per minute. The score is written for piano in 3/4 time. The first system (measures 1-4) features a melody in the right hand with a triplet of eighth notes and a dynamic marking of *mf*. The second system (measures 5-8) includes a *dim.* (diminuendo) marking and various fingering numbers (1, 2, 3, 4, 5) and slurs. The third system (measures 9-12) shows a dynamic marking of *p* (piano) and further fingering. The fourth system (measures 13-16) returns to a *mf* dynamic and includes more complex fingering and slurs. The score is annotated with numerous handwritten markings, including slurs, accents, and dynamic changes, indicating specific performance instructions.

Figura 50 – Partitura 1 da peça *Minueto*, com anotações do professor.

No primeiro encontro, Paula relatou vários pensamentos que orientaram a sua execução, tais como: a) “pensei em alguma coisa suave, como a textura do lençol ou como o céu”; b)

“pensei na distância entre as notas do baixo” (cc. 8 e 9); c) “pensei que precisa mudar um pouco a história na segunda parte da música, pois é um pouco diferente da primeira parte” (cc. 9 – 16).

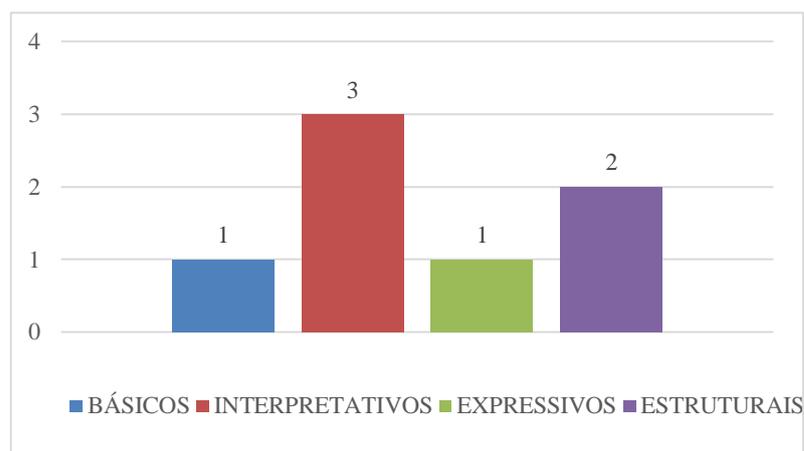
No segundo encontro, Paula comentou a existência de uma dificuldade na transição entre a primeira para a segunda parte da música, justificando que isto se deve à existência de um intervalo entre os compassos 8 e 9. Contudo, a aluna disse que, ao chegar neste trecho, ela sempre pensa no seguinte: “que deve se esforçar um pouco, para não fazer uma pausa como se estivesse começando de novo a música”.

Paula realizou anotações na partitura 2, escrevendo que não deveria fazer uma pausa no trecho indicado (Figura 51). Da mesma forma, Paula afirmou ter pensado em tocar “de forma mais elegante, mais suave e não muito rápida”.



**Figura 51** – Anotações na partitura 2 da peça *Minueto*.

No terceiro encontro, Paula pensou (para ambas as peças) no “espírito da música”, “que não devia tocar muito pesadoso” e “na elegância”. A aluna afirmou que teve que se concentrar no andamento da música para não executar de maneira muito rápida.



**Figura 52** – Gráfico dos guias de execução no *Minueto em Fá*, segundo entrevistas.

Os guias resultantes da análise das partituras e entrevistas estão ilustrados na Figura 53.

[Moderato ♩ = c. 120]

*mf*

*dim.*

*p*

*mf*

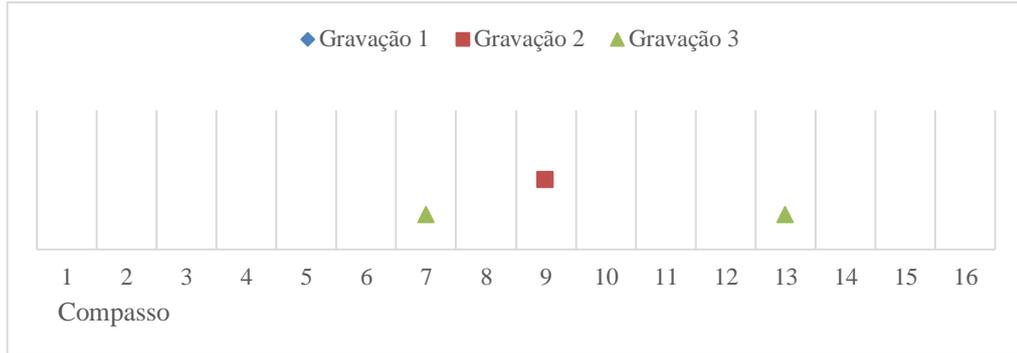
Guia básico    Guia interpretativo    Guia expressivo    Guia estrutural

Figura 53 – Guias de execução no *Minueto em fá*, segundo entrevistas e partituras.

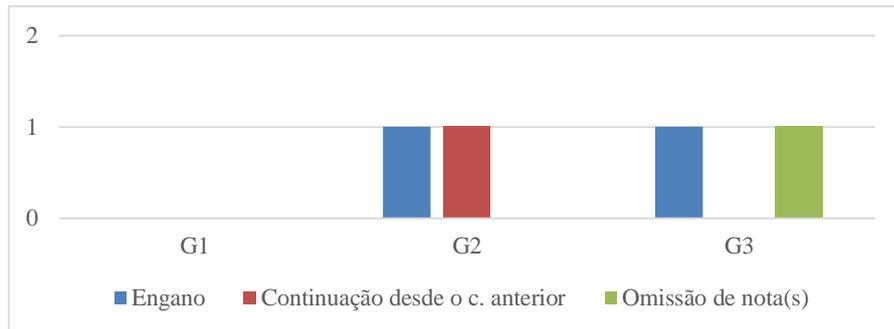
Na primeira gravação do *Minueto*, Paula utilizou a partitura e, embora se encontrasse um pouco tensa, demonstrou muita concentração durante a gravação. A aluna executou sem problemas, não tendo sido registrado lapsos.

No segundo encontro, Paula gravou sem partitura e encontrava-se tranquila durante a gravação. Foi registrado lapso no compasso 9, momento no qual houve problemas no dedilhado, o que ocasionou o reinício da execução de um ponto anterior. Neste compasso existiam guias de execução dos tipos: básico, interpretativo, expressivo e estrutural.

Na terceira gravação foram identificados dois lapsos na execução. No compasso 7 houve omissão de nota, e no compasso 13 houve engano por causa de um dedilhado incorreto. Saliento que, na partitura 3, não foram registradas anotações durante o estudo. Os lapsos identificados na análise da terceira gravação foram quase imperceptíveis, não afetando a fluidez na execução, e destaco que a última gravação apresentou a execução mais tranquila e expressiva de todas.

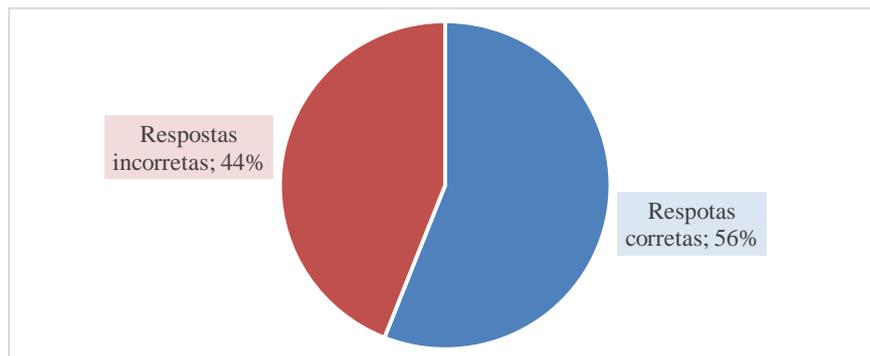


**Figura 54** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Minueto em Fá*.



**Figura 55** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Minueto em Fá*.

No teste oral, 56% das questões foram respondidas corretamente e 44% incorretamente (em ambas as músicas). Do *Minueto em Fá*, Paula não lembrou o nome do compositor, a nota inicial executada pela mão esquerda e a nota final executada pela mão direita. Outro aspecto não reconhecido foi a dinâmica sugerida na partitura da peça.



**Figura 56** – Gráfico do teste oral da peça *Minueto em Fá*.

#### 6.1.1.4.2 Allegretto

Na análise da partitura 1, foram observadas algumas anotações realizadas pelo professor de Paula antes da pesquisa. Estas consistiram em observações a respeito de toque e caráter da execução.

Figura 57 – Partitura 1 da peça *Allegretto*, com anotações do professor.

No primeiro encontro Paula imaginou uma bailarina dançando a peça. A aluna afirmou que estava um pouco preocupada com a possibilidade de não lembrar a execução, pois teve eventuais lapsos de memória no momento do estudo.

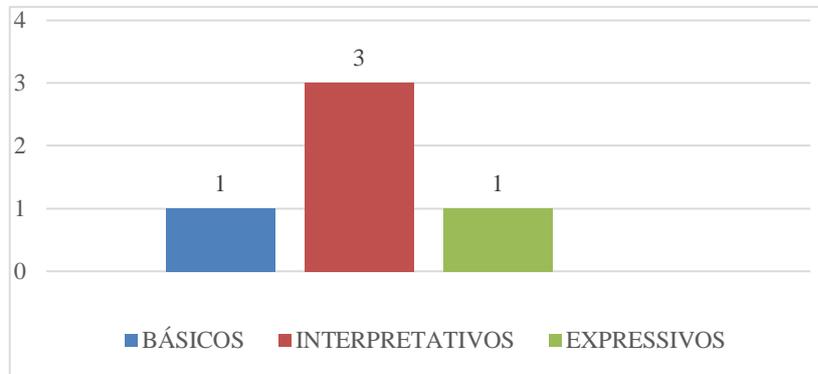
Na partitura 2, foram escritas algumas expressões tais como: “bailarina”, “ondas do mar” e “descer”. As anotações da aluna foram classificadas em guias expressivos e básicos.

Figura 58 – Anotações na partitura 2 da peça *Allegretto*.

No segundo encontro a aluna afirmou ter pensado em “fazer um movimento continuo do início ao fim com a mão esquerda, como se os dedos fossem as ondas do mar”.

A aluna imaginou a sua mão direita como sendo “uma bailarina, dançando no mar”, e também “como um ser místico”.

Por outro lado, Paula manifestou também: “queria tocar mais forte a mão direita do que a esquerda”. Outro foco de atenção na execução foi o movimento do baixo nos compassos 8 e 9.



**Figura 59** – Gráfico dos guias de execução no *Allegretto*, segundo entrevistas.

De acordo com as entrevistas e partituras<sup>30</sup> analisadas, ilustro a disposição dos guias de execução classificados na Figura 60.

Guia básico
  Guia interpretativo
  Guia expressivo

**Figura 60** – Guias de execução na peça *Allegretto*.

O *Allegretto* foi gravado de memória nas três ocasiões. Na primeira e terceira gravação a aluna decidiu tocar sem repetições. Na segunda gravação, Paula fez a repetição da segunda parte.

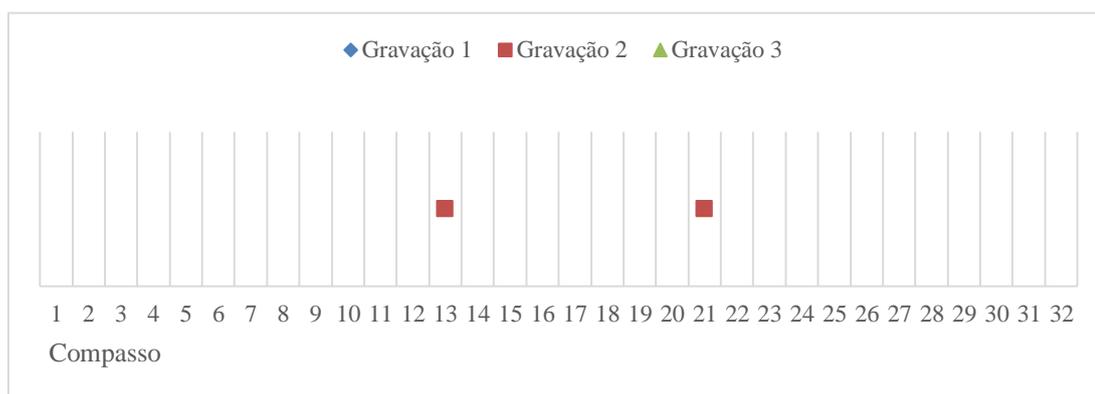
<sup>30</sup> Paula realizou anotações somente na partitura 2.

Na primeira gravação não houve nenhum lapso durante a execução, porém na segunda gravação foram registrados dois lapsos, nos compassos 13 e 21.

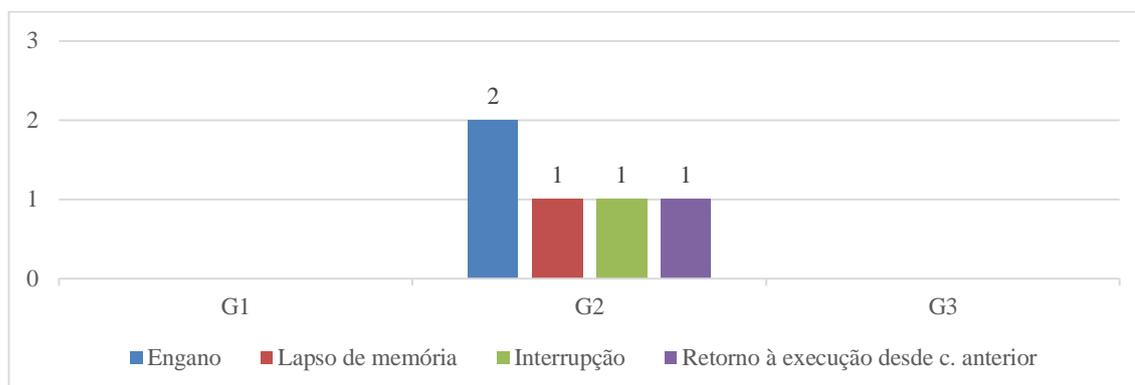
O compasso 13 foi caracterizado por dificuldades no dedilhado, ocasionando a retomada da execução a partir do último compasso executado. Neste compasso não foi registrado guias de execução. No compasso 21 também houve dificuldades no dedilhado, ocasionando lapso de memória e interrupção da execução. Em este trecho existiam guias de execução básico e interpretativo. Ambos os lapsos identificados ocasionaram o retorno à execução a partir do trecho problemático, isto é, desde o último compasso executado, tornando-os pouco perceptíveis.

A terceira gravação caracterizou uma execução mais flexível e expressiva, e não foram registrados lapsos no momento da execução.

Os seguintes gráficos ilustram as ocorrências de lapsos nas gravações da peça *Allegretto*:



**Figura 61** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Allegretto*.

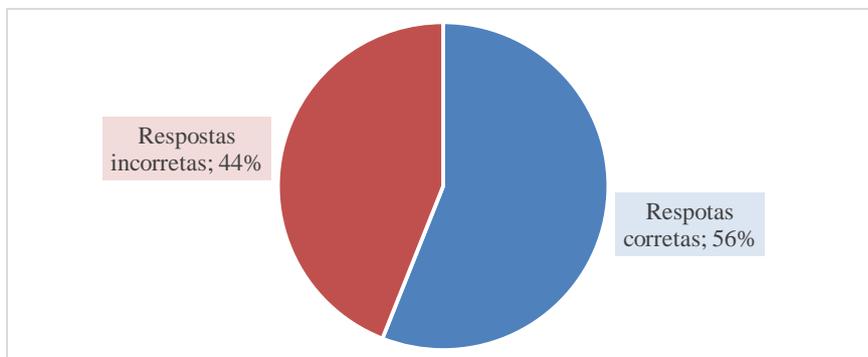


**Figura 62** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Allegretto*.

No teste oral não foram respondidas questões como: nome da peça, dinâmica e nota final na mão esquerda. E, sobre a estrutura formal da peça, a aluna realizou a seguinte explicação: “é só uma parte, que é como uma mistura da primeira parte. É o ré e o sol [cantou].

Eu diferencio essa parte” (cc. 9 a 12), sugerindo que a peça contém apenas uma pequena variação do tema.

A figura abaixo mostra o gráfico resultante do teste oral na peça *Allegretto*:



**Figura 63** – Gráfico do teste oral da peça *Allegretto*.

## 6.1.2 Alunos de 10 a 11 anos

### 6.1.2.1 Nadya (10 anos)

Nadya se encontra no terceiro ano de estudo do instrumento<sup>31</sup> e realiza as aulas com o professor em casa. No momento da pesquisa a peça *The entertainer* tinha aproximadamente dois meses de estudo, enquanto que o aprendizado da peça *Danúbio azul* começara um mês antes da primeira gravação.

Os depoimentos da aluna foram principalmente sobre dificuldades na execução das peças, preocupação com o “movimento das mãos” e com “não errar as notas”. Nas execuções foi perceptível certa dose de tensão muscular recorrente assim como dificuldade na leitura da notação musical.

As músicas foram executadas de memória desde o segundo encontro e os guias de execução no *Danúbio azul* e na peça *The entertainer* consistiram exclusivamente em guias básicos.

#### 6.1.2.1.1 *The entertainer*

No primeiro encontro Nadya comentou que, no momento da execução, pensou nas notas e na melodia. A aluna tentou esclarecer melhor falando: “penso geralmente no que estou tocando né, na música. Tipo, se eu erro eu digo: ah! eu tenho que melhorar, eu tenho que fazer

<sup>31</sup> O instrumento da aluna é um piano digital.

de novo”. E, depois: “eu pensei mais nas partes que eu errava, nas notas um pouco e também pensei na posição certa”.

Nadya passou a mostrar na partitura alguns trechos em círculo (5 a 7 e 32 a 39), alegando que em tais compassos ela tinha errado bastante durante seu estudo. E por esse motivo, segundo ela, precisava prestar maior atenção na execução dessas passagens.



Figura 64 – Compassos 5 à 8 da peça *The entertainer*.

Figura 65 – Compassos 31 à 40 da peça *The entertainer*.

No segundo encontro a aluna disse que pensou nas notas, cantando o início dela com o nome das notas. Da mesma forma ela afirmou que não pensou “tanta coisa”, pois já tinha aprendido o dedilhado da música: “quando eu vou tocar eu já sei qual dedo corresponde a qual nota. Só isso, acho que não pensei tanta coisa nessa, não”.

A aluna passou a explicar as anotações realizadas na partitura: “essa parte eu errava bastante, porque tinha vezes que eu tocava num ritmo diferente, tinha vezes que eu tocava no lugar errado”.

Nadya declarou que precisava prestar atenção no compasso nº8 por causa do salto (ver Figura 69) e disse: “tem que pegar rápido aqui”, executando o trecho no piano.

Os compassos 20-21 e 28 à 30 foram também apontados pela aluna, afirmando que precisava prestar atenção nos trechos “para não errar”.

Figura 66 – Compassos 21 à 30 da peça *The entertainer*.

No terceiro encontro, Nadya foi questionada novamente sobre o que ela pensou enquanto executava a música e a resposta dela foi a seguinte: “pensei na música, e na melodia, só”<sup>32</sup>.

Os guias utilizados por Nadya foram classificados como básicos e os mesmos estão localizados na partitura da Figura 67.

<sup>32</sup> A aluna não realizou anotações na partitura 3.

Figura 67 – Guias de execução na partitura 2 da peça *The entertainer*.

Na primeira gravação da peça *The entertainer*, foram registrados lapsos em dois trechos específicos da música; na terceira gravação, foram também registrados lapsos em duas ocasiões no momento da execução, sendo que os trechos problemáticos apresentaram-se em compassos diferentes em cada gravação.

Na primeira gravação, Nadya variou o andamento no compasso 5. No compasso 39, houve engano de nota, repetindo o trecho imediatamente.

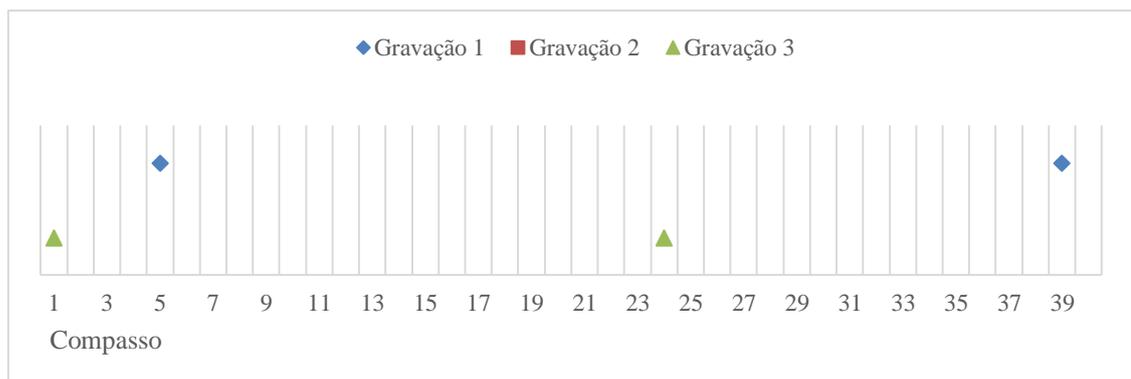


Figura 68 – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *The entertainer*.

Na segunda gravação, realizada de memória, Nadya não teve nenhum problema durante a execução, a performance foi realizada com fluência e sem ocorrência de lapsos.

A terceira gravação foi realizada de memória, porém, o início da peça foi repetido pois a aluna tinha omitido uma nota da sequência. No compasso 24 houve interrupção da execução, continuando-a normalmente depois de alguns segundos. Nos compassos afetados por lapsos não foram registrados guias de execução.

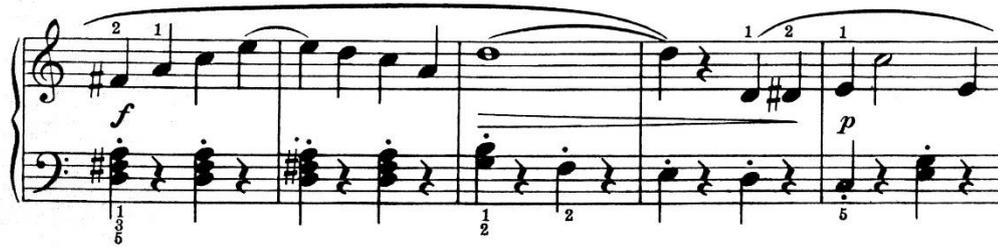


Figura 69 – Partitura 3 da peça *The entertainer*, cc. 21 a 25.

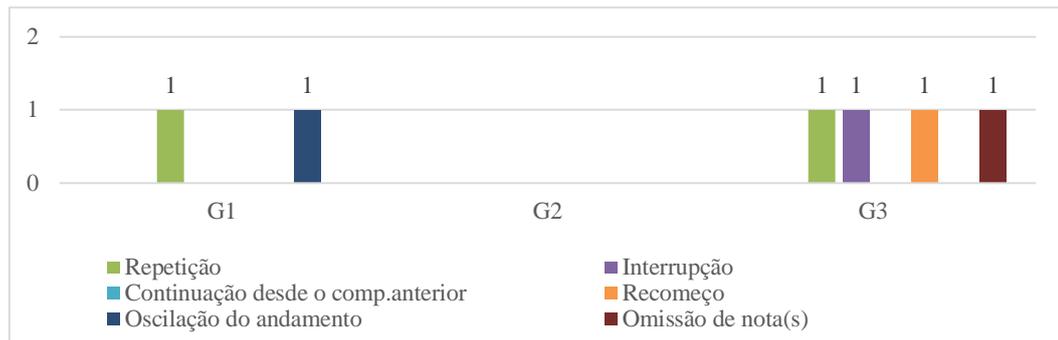
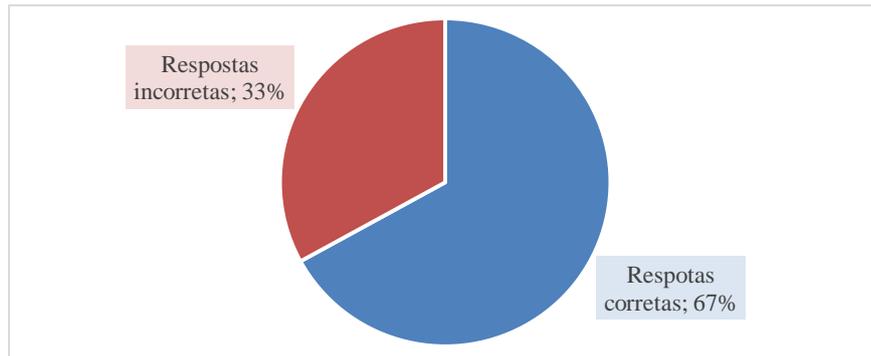


Figura 70 – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *The entertainer*.

No teste oral a aluna respondeu corretamente a 6 questões das 9 solicitadas. Nadya não soube dizer o nome do compositor, ritmo e andamento da música. Sobre a estrutura formal da peça, a aluna afirmou que “[a peça] é uma só”, não discriminando seções ou partes na peça.



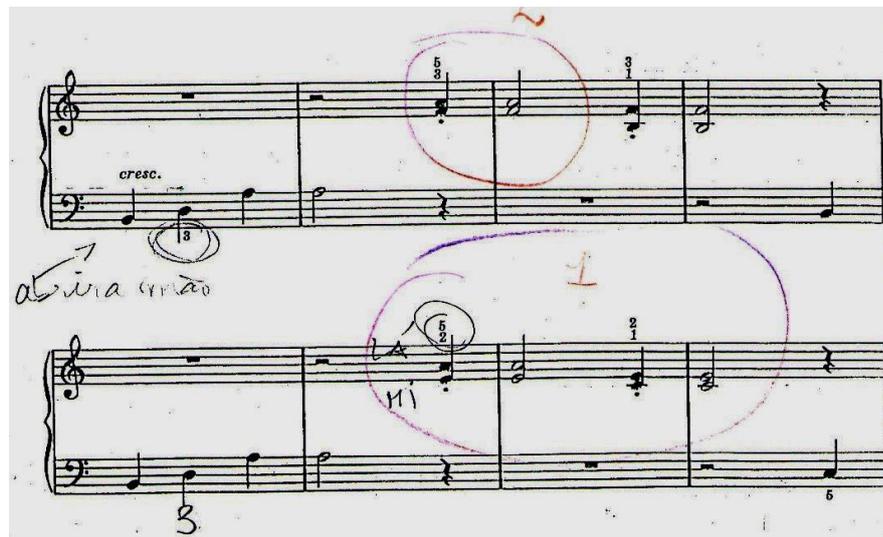
**Figura 71** – Gráfico do teste oral da peça The entertainer.

#### 6.1.2.1.2 Danúbio azul

De acordo com o depoimento da aluna, os pensamentos na execução desta peça giraram em torno de trechos problemáticos e do posicionamento das mãos. Nadya também declarou que “geralmente [pensa] no que está tocando”.

Na segunda entrevista Nadya pensou em esticar mais a mão nos compassos 25 e 26, para executá-los corretamente. Por outro lado, a aluna disse que prestou atenção na sequência de terças (cc. 10-11 e 14-16), “para trocar e não repetir”, aclarou.

Além disso, Nadya comentou que os compassos 30 a 32 foram muito problemáticos durante as práticas, e que, por este motivo decidiu marcá-los na partitura, “para prestar mais atenção e para segurar e não repetir”, afirmou.



**Figura 72** – Compassos 9 a 16 da peça Danúbio azul.

Figura 73 – Compassos 25 a 33 da peça *Danúbio azul*.

No terceiro encontro, a aluna disse que pensou “na música e na melodia só”, no momento da execução<sup>33</sup>.

Segundo a análise das entrevistas e partituras da peça *Danúbio azul*, os guias de execução foram classificados apenas como básicos:

<sup>33</sup> A aluna não realizou nenhuma marcação na partitura 3.

Tempo di valse

*p*

*cresc.*

*cresc. sempre*

*f*

Guia básico

Figura 74 – Guias de execução na peça Danúbio azul.

A primeira gravação da peça foi realizada com partitura<sup>34</sup>. Na análise da gravação foram registrados lapsos em 12 ocasiões, as quais caracterizaram interrupções, recomeço da música, lapsos de memória, enganos de nota e variações de andamento.

Nos compassos 21 e 30, houve engano de notas. Foram registradas interrupções na execução nos compassos 10, 14, 18, 19, 26, 27, 28, 30 e 31. Nos compassos 25, 29, 30 e 31 houve variação de andamento, tornando a execução mais lenta.

No compasso 18 houve interrupções na primeira e segunda gravação:



Figura 75 – Compassos 17 a 19, extraídos da partitura 2 da peça *Danúbio azul*.

No compasso 21, foi registrado lapso de memória na primeira gravação e, na terceira gravação, houve repetição deste compasso. Observa-se nas Figuras 76 e 77 a indicação do dedilhado 3 abaixo da nota Mi na clave de Fá:

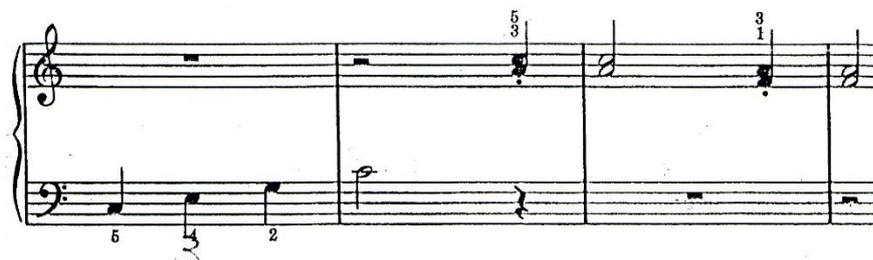


Figura 76 – Compassos 21 a 23 da peça *Danúbio azul*, extraídos da partitura 1.

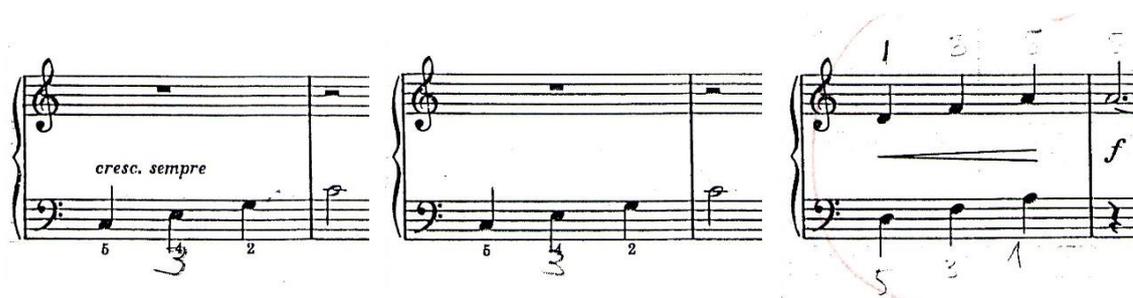


Figura 77 – Compassos 17, 21 e 25, da peça *Danúbio azul*.

Em todas as performances, a aluna executou o arpejo de quatro notas (na clave de fá) só com mão esquerda, como escrita na partitura. Na análise da performance foi percebida a

<sup>34</sup> A aluna, porém, não olhou para a partitura no momento da execução.

dificuldade da aluna em realizar o dedilhado proposto para o arpejo na mão esquerda, aparentando a mão desconfortável no momento da execução.

A segunda gravação foi realizada de memória e foi registrada menor quantidade de ocorrência de lapsos. As dificuldades observadas resultaram em variações de andamento, por exemplo a execução ficou mais lenta nos compassos 18, 22, 29 e 31. De acordo com as anotações na partitura 2, os guias de execução se encontravam nos compassos 10, 14, 25 e 30, não coincidindo nenhum deles com os lapsos ocorridos.

Na terceira gravação os lapsos diminuíram para 3, os quais foram identificados nos compassos 21, 30 e 31. As ocorrências se caracterizaram como diminuição do andamento, repetição (c. 21) e omissão de notas (c. 30).

Dos trechos problemáticos da peça, os compassos 30 e 31, não foram executados de maneira fluente em nenhuma das gravações. Desde o começo, a aluna considerou estes compassos difíceis. É possível que a dificuldade da aluna tenha relação com o dedilhado sugerido na partitura.

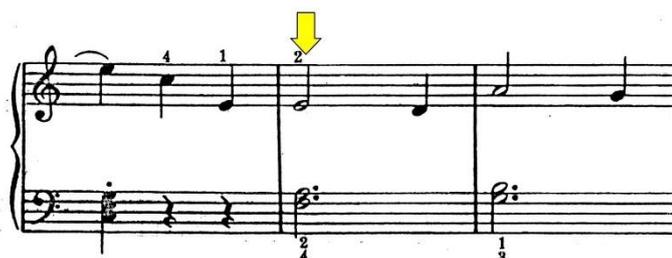


Figura 78 – Compassos 29 a 31 da partitura 2 da peça *Danúbio azul*.

Contudo, houve uma melhora considerável do desempenho da aluna nesta peça. Na última gravação, as dificuldades foram em torno 9,1% em relação ao número de compassos da peça.

Os resultados estão ilustrados nas Figura 79 e 80.

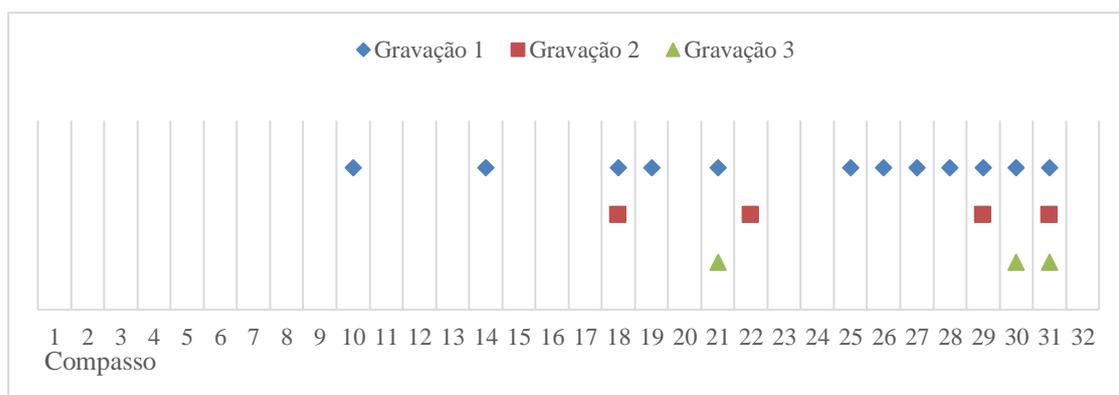
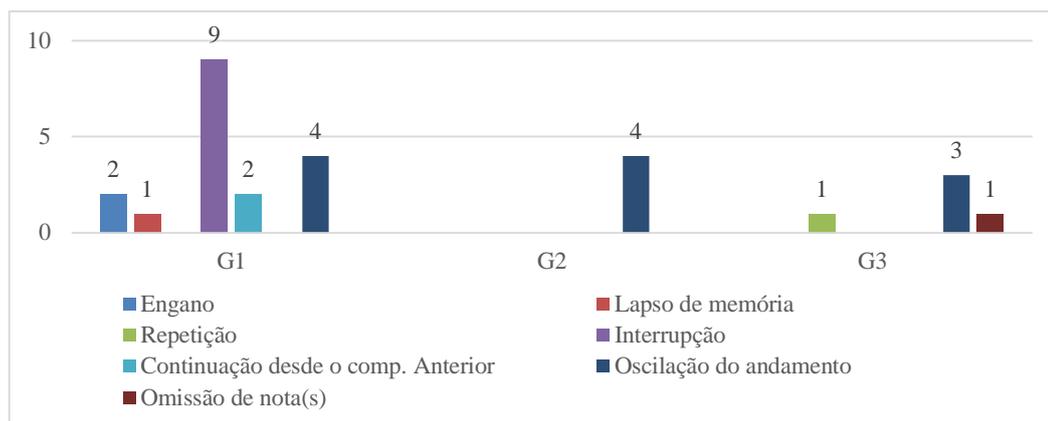
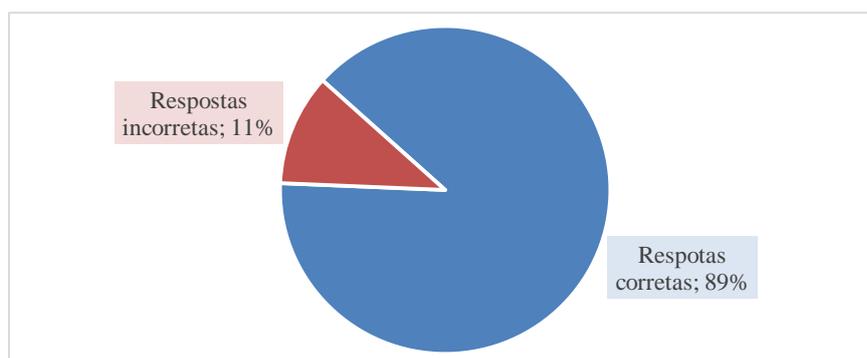


Figura 79 – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Danúbio azul*.



**Figura 80** – Ocorrência de lapsos nas gravações do *Danúbio azul*.

No teste oral a aluna respondeu corretamente a 8 das 9 questões solicitadas, não sendo respondida a questão a respeito do compositor da peça. Quanto à estrutura da peça, a aluna considerou que a música não é constituída de seções ou partes: “só uma parte”, afirmou.



**Figura 81** – Gráfico do teste oral da peça *Danúbio azul*.

### 6.1.2.2 *Olívia (10 anos)*

A aluna tinha 6 meses de estudo de piano antes da pesquisa e as aulas de instrumento são realizadas em casa em um piano vertical.

As peças escolhidas pela aluna e seu professor foram *I'm Popye the sailor man* e *Tick-tock*. Ambas as peças foram iniciadas um mês antes da primeira gravação e a segunda e terceira gravação foram realizadas com intervalos de duas semanas entre elas.

Na peça *I'm Popye the sailor man*, foram identificadas dificuldades na leitura da notação musical e na memorização da peça, pois a peça encontrava-se em um estágio inicial da aprendizagem. Já a peça *Tick-tock* foi executada sem maiores problemas durante a execução.

Desde o primeiro encontro, a aluna demonstrou estar determinada a conseguir executar as músicas de memória. Nas entrevistas comentou também que faz uso de metáforas e

associações como estratégias para aprender as peças. Para esta pesquisa a aluna afirmou ter se concentrado no dedilhado e na posição das mãos no teclado.

A primeira e a segunda gravação foram realizadas com partitura.<sup>35</sup> No terceiro encontro, a aluna falou das estratégias de estudo empregadas para memorizar as peças.

Os guias de execução nas peças *I'm Popeye the sailor man* e *Tick-tock* foram classificados como básicos, expressivos e estruturais.

#### 6.1.2.2.1 *I'm Popeye the sailor man*

Olívia afirmou que, no início da peça, pensa na execução de duas notas juntas (cc. 1-3), e que precisa se concentrar na coordenação das mãos: “eu penso na introdução que é dois juntos”.



Figura 82 – Início da peça *I'm Popeye the sailor man*.

A aluna disse que pensa na nota Fá sustenido e na digitação da primeira nota do compasso 14.<sup>36</sup> Observe-se na Figura 83, o número 4 acima da nota sol, antes do Fá sustenido.

The image shows measures 10 to 14 of the piece. The vocal line is in the treble clef and includes the lyrics: 'Sail - or Man. I'm strong to the "fin - ich" 'cause'. The piano accompaniment is in the bass clef. A red '4' is written above the first note (G) in measure 10. A handwritten 'W/C4' is written above measure 11. A '4' is written above the first note (F#) in measure 14.

Figura 83 – Compassos 10 a 14 da peça *I'm Popeye the sailor man*.

No segundo encontro, Olívia afirmou que novamente pensou no sustenido e dedilhado do compasso 14. Além disso explicou a maneira como memorizou os compassos 15 e 16, associando-os com uma melodia a qual ela apelidou de “chamada de aeroporto”.

<sup>35</sup> Na segunda gravação Olívia praticamente não olhou para a partitura no decorrer da execução.

<sup>36</sup> Esta digitação foi marcada na partitura 1 pelo professor.

04/06/13

15

CHAMADA AEROPORTO

I eat my spin - ach. I'm Pop - eye the Sail -

Figura 84 – Compassos 15 a 18 da peça *I'm Popeye the sailor man*, partitura 2.

A aluna falou também acerca dos compassos 19 e 27, dos quais explicou que se diferenciavam pelo baixo (cc. 27 e 28). Na partitura, a aluna ressaltou as notas e a digitação destes compassos.

19

Man. So keep "Good be - hav - ior;" that's your one life

24

sav - er with Pop - eye the Sail - or Man.

Figura 85 – Compassos 19 a 28 da peça *I'm Popeye the sailor man*, partitura 2.

Na entrevista, Olívia falou das estratégias utilizadas para aprender a música:

“Eu comecei a pensar nisso, no nome das notas e nos movimentos, daí eu anotei num papelzinho o nome das notas do início ao fim, e coleí no meu banheiro. Daí eu ficava olhando o nome das notas enquanto eu escovava os dentes, então daí tá!, eu decorei o nome das notas!. Daí depois já foi fácil pra mim porque eu já sabia as notas e daí ficou fácil depois de tocar” (Olívia).

Os guias de execução, segundo a entrevista 2, ficaram conforme consta na Figura 87.

With energy

*f*

Pop - eye the Sail - or Man. I'm Pop - eye the

Sail - or Man. I'm strong to the "fin - ich" 'cause

I eat my spin - ach. I'm Pop - eye the Sail - or

Man. So keep "Good be - hav - ior," that's your one life

sav - er with Pop - eye the Sail - or Man.

4

2

4

5

5

1 2

Guia básico    Guia expressivo    Guia estrutural

**Figura 86** – Guias de execução de *I'm Pop-eye the sailor man*, no segundo encontro.

No terceiro encontro, Olivia explicou o que escrevera na partitura, nos compassos 15 a 17. Estas indicações ajudariam a aluna a lembrar de “voltar” ou repetir o mesmo movimento dos dedos nas notas mi - ré. Também circulo os compassos 15 a 20, organizando-se dentro da estrutura da peça.

15

I eat my spin - ach. I'm Pop - eye the Sail - or

19

Man. So keep "Good be - hav - ior;" that's your one life

**Figura 87** – Compassos 15 a 23, na partitura 3 da peça *I'm Popeye the sailor man*.

De acordo com a análise das entrevistas e das partituras, foi registrada uma diminuição progressiva da quantidade de guias entre um encontro e outro.

Os guias de execução, segundo análise do terceiro encontro, estão ilustrados na Figura 88 e a alteração dos guias na Figura 89.

With energy

1

*f*

I'm

Pop - eye the Sail - or Man. I'm Pop - eye the

2

4

Sail - or Man. I'm strong to the "fin - ish" 'cause

I eat my a - ach. I'm Pop - eye the a - or

5

Man. So keep "Good be - hav - ior;" that's your one life

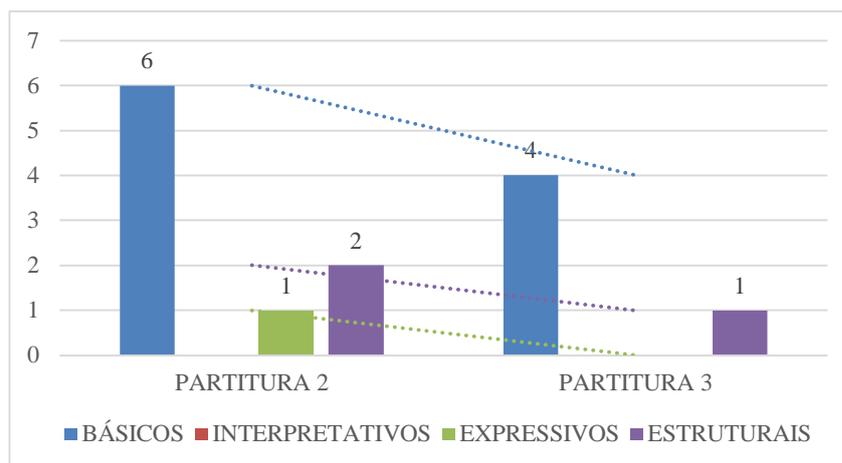
sav - er with Pop - eye the Sail - or Man.

1 4

5 1 2

Guia básico Guia estrutural

Figura 88 – Guias de execução na partitura 3 da peça *I'm Pop-eye the sailor man*.



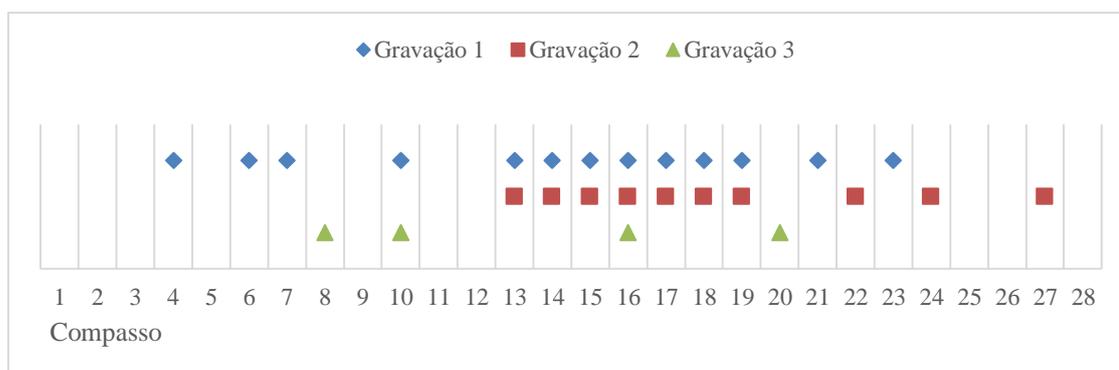
**Figura 89** – Gráfico comparativo dos guias de execução dos encontros 2 e 3.

Conforme o gráfico da Figura 89, os guias utilizados sofreram alterações no decorrer do processo de memorização. Observou-se uma diminuição da quantidade dos guias básicos de 6 para 4 e, dos guias estruturais, de 2 para 1. O guia expressivo da partitura 2 não se manteve na partitura 3.

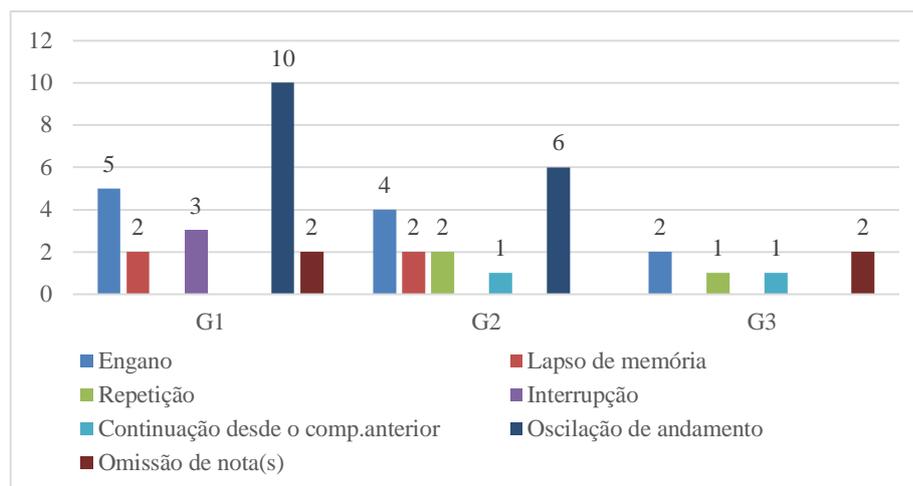
Na análise das gravações foram registrados lapsos na performance em 13 ocasiões na primeira gravação, 10 ocasiões na segunda e 4 ocasiões na terceira gravação. Olívia obteve uma melhoria no desempenho da performance da peça, apresentando uma diminuição de trechos problemáticos na terceira gravação. A última gravação apresentou 14,3% de lapsos, em relação ao número total de compassos da peça.

O desempenho da execução na primeira e a segunda gravação foi similar, sendo que na primeira ocasião houve 13 lapsos e na segunda 10 lapsos, respectivamente. Os trechos afetados nas duas gravações foram os compassos 13 a 19.

Na primeira gravação os lapsos ocorreram mais no início da peça, nos compassos 4, 6, 7 e 10, e também nos compassos 21 e 23. Na segunda gravação os inconvenientes se apresentaram mais para o fim da peça, nos compassos 22, 24 e 27.



**Figura 90** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *I'm Popeye the sailor man*.



**Figura 91** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *I'm Popeye the sailor man*.

Na análise foram identificadas algumas dificuldades para o processo de aprendizagem e memorização das peças. Em primeiro lugar, a melodia que aparece dividida entre duas pautas distintas, o que gera certa dificuldade na leitura para alunos em nível inicial. De forma semelhante, a melodia é realizada pela mão direita e esquerda, e a harmonia e o ritmo, realizados pela mão esquerda também em alguns compassos. Em segundo lugar, a dificuldade da tonalidade de Sol Maior. A aluna comentou que as peças anteriormente aprendidas começavam na nota Dó e correspondiam a outro dedilhado, e isso ocasionava certa confusão no momento da execução.

Embora a aluna tenha utilizado a estratégia de memorizar o nome das notas para tocar sem partitura, ela não tinha domínio do dedilhado na tonalidade de Sol Maior. Isto foi confirmado por Olívia no momento da entrevista, ao dizer que no aprendizado da peça surgiram elementos novos para ela: o sustenido e o dedilhado começando com o dedo 1 na nota ré.

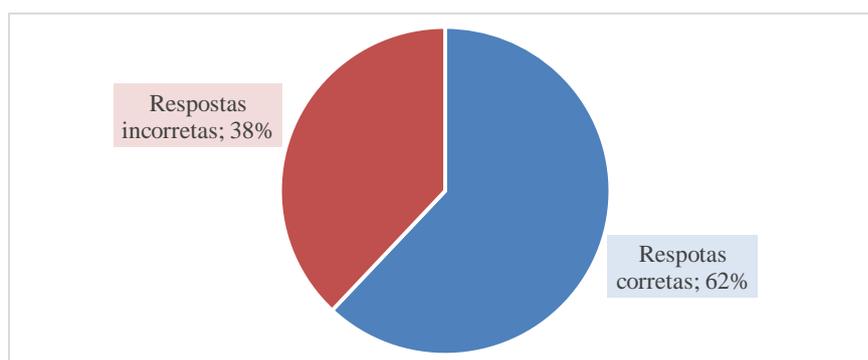
Alguns compassos, nos quais foram registraram lapsos na primeira e segunda gravação, continham guias de execução. Ex.: c. 14, “atenção”; c.14, “dedilhado”; cc. 15-16, “associação”; c. 15 e c. 17, “direção”; c. 19, “atenção: diferente” (ver Figura 87).

Na última gravação Olívia executou a peça com fluência, sem variações de andamento e com poucos lapsos. Nos compassos 10 e 16, foram registrados engano de nota e repetição. Nos compassos 8 e 20, a aluna deixou de tocar algumas notas dos respectivos trechos. Guias de execução foram registrados nos compassos 15 a 20.

**Figura 92** – Anotações na partitura 3, cc. 15 a 20.

No teste oral a aluna obteve cinco respostas corretas e três incorretas. A aluna não soube responder a nota inicial e final da música. Este resultado demonstrou que o fato de memorizar o nome das notas não ajudou muito no momento em que foi impedido o auxílio visual (do teclado) e motor (encadeamento associativo) para lembrar destes aspectos da música.

Em relação à estrutura formal da peça, a aluna afirmou que a música consiste em “5, 6 ou 7 partes” (é possível que a aluna tenha contado mentalmente os sistemas dispostos na partitura, os quais são 6). Quanto ao caráter da música, Olívia disse que a música “é de caráter alegre”.



**Figura 93** – Gráfico do teste oral da peça *I'm Popeye the sailor man*.

#### 6.1.2.2.2 Tick-tock

Na entrevista, Olívia afirmou que no momento da execução desta peça pensou em um relógio, “para que o ritmo possa ficar igual a um relógio”.

As anotações realizadas na partitura se referem a trechos considerados difíceis pela aluna, como os compassos 5 e 6, os quais apresentam intervalos descendentes e ascendentes. A

aluna explicou as dificuldades dos compassos mencionados e as estratégias empregadas para melhorar a execução:

“Eu me confundia um pouco aqui (cc.5-6), então fiz um símbolo do infinito porque pulava cada vez uma nota, daí a gente fez o símbolo do infinito e eu já não me confundi mais”.

A aluna também explicou sobre o direcionamento das frases (cc. 7 e 15) da seguinte forma:

“Outra coisa que eu penso as vezes, é que tem vezes que eu lembro que tem um movimento que sobe e um movimento que desce”.

Nas figuras 94 e 95 são observadas duas anotações da aluna, se referindo aos dois sistemas da partitura (cc.5 a 8; cc.13 a 16). Estes foram apelidados pela aluna como “inimigos”.

**Figura 94** – Anotações na partitura 2 da peça *Tick-tock*, cc. 5 e 6.

**Figura 95** – Anotações na partitura 2 da peça *Tick-tock*, cc. 13 a 15.

With  steady beat like the tick of a clock



mf

4

5

4 3 2

1

2

9

1

4

13

4 3 5

1 5

Guia básico    Guia expressivo    Guia estrutural

**Figura 96** – Guias de execução na partitura 2 da peça *Tick-tock*.

No terceiro encontro a aluna explicou as anotações realizadas na partitura. A respeito dos compassos 4 e 13 a aluna disse: “eu marquei o fá porque tem que começar com fá que eu nunca começo”. No compasso 16, “quando tinha que fazer o sol eu nunca fazia no lugar certo, e marquei para eu lembrar”.

With a steady beat like the tick of a clock



mf

4

5

4 3 2

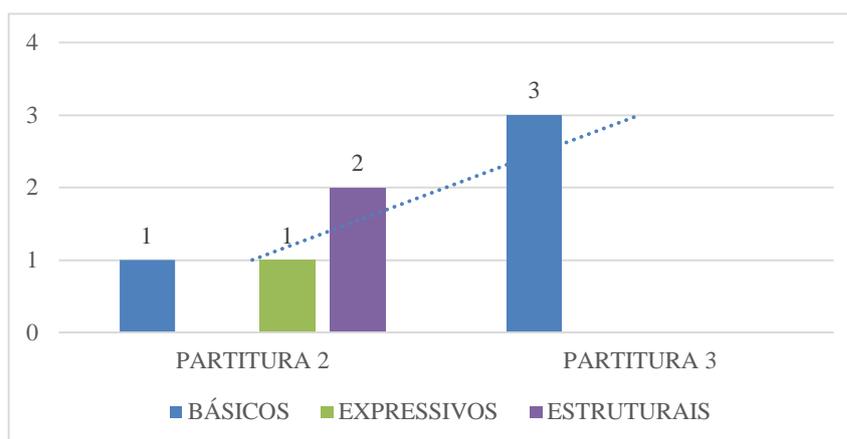
1

2

Guia básico    Guia expressivo    Guia estrutural

**Figura 97** – Guias de execução na partitura 3 da peça *Tick-tock*.

No decorrer da pesquisa, foi constatada modificação na quantidade de guias utilizados pela aluna, conforme ilustrado na Figura 98.



**Figura 98** – Gráfico comparativo de guias de execução das partituras 2 e 3.

No processo observou-se um aumento na quantidade de guias básicos de 1 para 3, enquanto os outros guias registrados na partitura 2 já não foram registrados na última partitura.

As gravações da peça tiveram as seguintes características em relação à fluência da execução: na primeira gravação (com partitura), foram registrados 8 lapsos; na segunda gravação (que foi feita com a partitura, embora a aluna não tenha olhado para ela), 3 lapsos; e na terceira gravação (de memória), 5 ocorrências de lapsos durante a execução.

De acordo com este resultado, pode ser afirmado que houve uma melhoria no desempenho musical da aluna. A porcentagem de compassos problemáticos na terceira gravação resultou em 31,3% da totalidade dos compassos da peça.

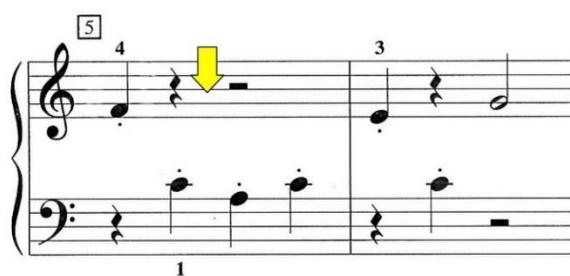


**Figura 99** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Tick-tock*.

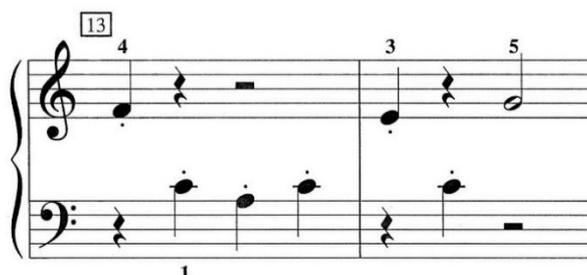
Na primeira gravação a aluna aparentou estar muito insegura, com uma postura muito rígida ao piano. Os lapsos ocorridos no momento da execução afetaram os compassos 1, 5, 6, 7, 9, 13, 15 e 16. Dentre estes, os compassos com interrupções mais perceptíveis foram o 5, 6, 9, 13, e 16. Os demais lapsos consistiram apenas em oscilações de andamento e repetições de nota. Na partitura 2, foi registrado um guia expressivo no compasso 1, um guia básico no c. 5, e guias estruturais nos cc. 7 e 15.

Na segunda gravação, a aluna tocou a sua música com maior fluência e acompanhou o ritmo da música com movimentos com a cabeça durante a execução. Foram registrados alguns lapsos, nos compassos 5, 13 e 14.

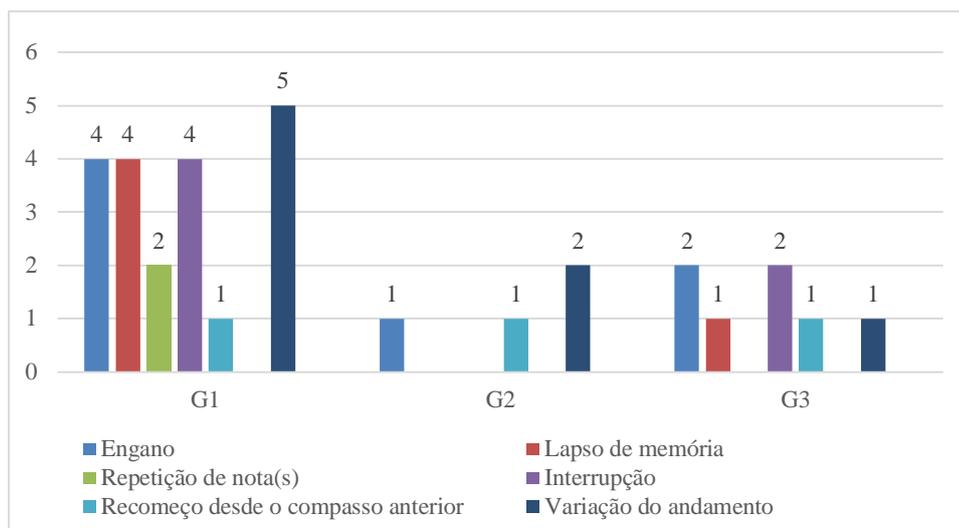
Os compassos 5 e 14 apresentaram variações no andamento, tornando a execução mais lenta. No compasso 13 foi registrado engano de nota, o que fez com que a aluna repetisse compasso para prosseguir com a execução.



**Figura 100** – Compasso 5 da peça *Tick-tock*, partitura 2.



**Figura 101** – Compassos 13 e 14 da peça *Tick-tock*, partitura 2.

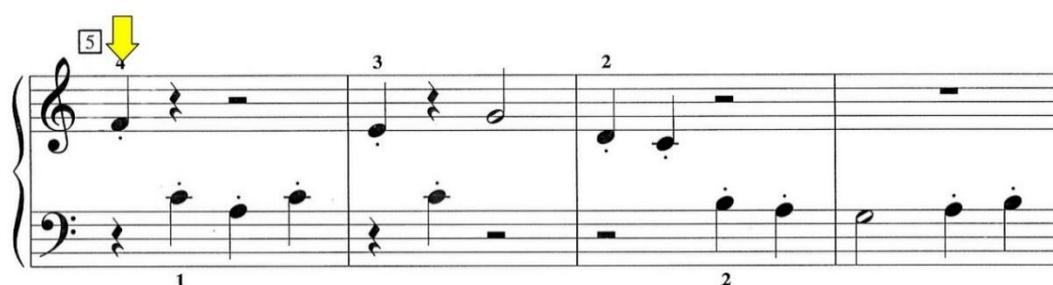


**Figura 102** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Tick-tock*.

A terceira gravação foi realizada de memória e a execução foi semelhante à segunda performance, em relação ao andamento escolhido. Foram registrados lapsos nos compassos 1, 5, 7, 15 e 16.

No decorrer das três gravações, o desempenho da aluna na execução dos compassos considerados difíceis melhorou. Porém, outros compassos antes não problemáticos registraram lapsos durante a execução de memória da terceira gravação. Por exemplo, no compasso 5 a execução ficou mais lenta; os outros compassos afetados apresentaram interrupções, engano de notas e repetições.

Na partitura 3, Olívia marcou guias de execução básicos nos compassos 5, 13 e 16.



**Figura 103** – Compassos 5 a 8 da peça *Tick-tock*, partitura 3.



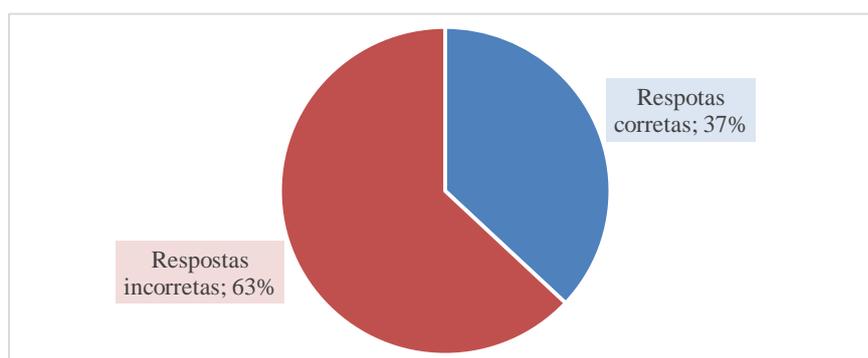
**Figura 104** – Compassos 13 a 16 da peça *Tick-tock*, partitura 3.

A aluna tinha consciência dos trechos que precisava melhorar, os quais foram ressaltados nas partituras de estudo. Foi necessário o estudo sistemático dos trechos problemáticos junto aos compassos contíguos para garantir a execução fluente dos trechos mencionados, os quais antes não tinham apresentado nenhuma dificuldade.

No teste oral, as respostas corretas foram 3 de 8 perguntas formuladas. A aluna não soube responder as questões sobre as notas iniciais e finais na mão esquerda, ritmo e dinâmica da peça. Por exemplo, a aluna cantou e bateu palmas em ritmo de 2/4 e afirmou que a dinâmica da peça é forte.

Quanto à estrutura e caráter da peça, Olívia considera a peça em “6 partes”, e o caráter, “feliz”.

O resultado do teste oral sugere que, a memorização da sequência dos nomes das notas esteve fortemente associada a outras modalidades (tais como memória visual do teclado, memória motora, memória auditiva), visto que a aluna conseguiu responder corretamente apenas a 37% das perguntas do teste.



**Figura 105** – Gráfico do teste oral da peça *Tick-tock*.

### 6.1.2.3 Ana (10 anos)

Ana possui um teclado eletrônico e tem aulas de instrumento em sua casa. Com um ano de estudo, as execuções das músicas foram caracterizadas por precisão e expressividade. Nos seus depoimentos, a aluna expôs com clareza os pensamentos musicais, os quais foram predominantemente, de caráter interpretativo e estrutural.

Ana apresentou as músicas *The frog* e *The waltz of the Christmas toys*. A primeira, teve dois meses de preparação, enquanto que a segunda peça foi aprendida seis meses antes da pesquisa.

A peça *The frog* foi gravada de memória desde o primeiro encontro, e nas três gravações não foram registrados lapsos durante as execuções. O andamento da peça na primeira gravação

foi um pouco mais agitado se comparado às outras duas seguintes, as quais foram menos agitadas.

A peça *The waltz of the Christmas toys*, foi gravada de memória no primeiro e no terceiro encontro. No segundo encontro, a aluna decidiu deixar a sua partitura em frente, embora não olhou para ela no momento da execução. Nas gravações foram identificados alguns lapsos, sendo a segunda de maior quantidade de ocorrências.

Os guias de execução na peça *The frog* foram estruturais, interpretativos e expressivos, e na peça *The waltz of the Christmas toys*, interpretativos, básicos e expressivos.

No teste oral da peça *The waltz of the Christmas toys*, Ana respondeu corretamente a todas as questões, e da peça *The frog*, respondeu corretamente a 50% das questões solicitadas.

#### 6.1.2.3.1 *The waltz of the Christmas toys*

Ana ressaltou dois pensamentos que direcionam a execução desta peça. O primeiro: “uma valsa e as pessoas dançando”; o segundo: “a melodia deve soar mais forte do que o acompanhamento”.

No segundo encontro, a aluna apresentou as anotações realizadas na partitura no momento do estudo. Na partitura estavam escritas as seguintes frases: “mais calma”, “melodia mais forte” e “final + difícil”.

In WALTZ OF THE CHRISTMAS TOYS, the Left Hand plays the melody. Make the melody sing. The Right Hand plays the accompaniment. Play the right hand part very softly.

32. Waltz of the Christmas Toys

Mais calma

melodia + forte

acompanhamento facil

final + dificil 2 P do

Figura 106 – Anotações na partitura 2 da peça *The waltz of the Christmas toys*.

No terceiro encontro, Ana foi indagada novamente sobre o que ela pensou no momento da execução, ao que respondeu: “não pensei muita coisa, mas quando cheguei na parte difícil, eu pensei em acertar a parte final”.

A análise dos dados sugeriu que os guias de execução utilizados foram dois guias interpretativos, um guia expressivo e guia básico, de acordo com as anotações na partitura e os depoimentos nas entrevistas.

Christ - mas Eve, the toys

were sleep - ing, When the

hall clock said, "Mid - night!"

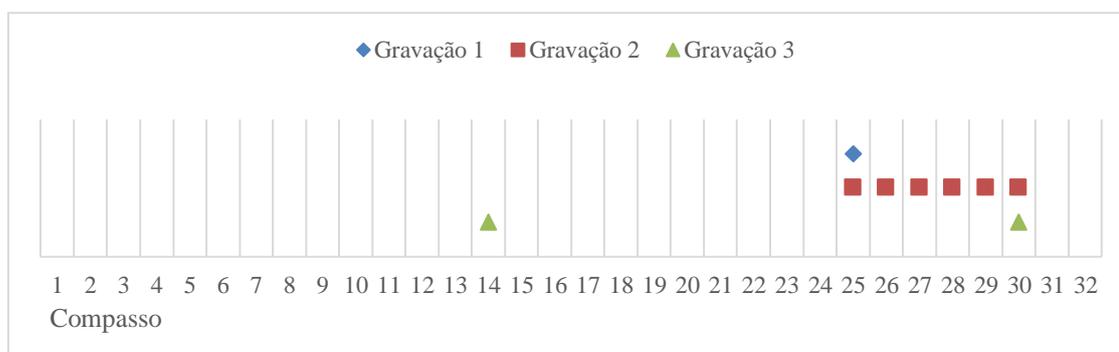
In a twink - ling, toys a - wak - ened,

Waltzed a - round 'till morn - ing light. *left hand over*

Guia básico
  Guia interpretativo
  Guia expressivo

**Figura 107** – Guias de execução na peça *The waltz of the Christmas toys*.

Na primeira gravação da peça foi registrada uma interrupção na execução no compasso 25, ocasionada por um lapso de memória. Para prosseguir a execução, a aluna voltou ao compasso anterior, e no trecho referido não foi registrado nenhum guia.

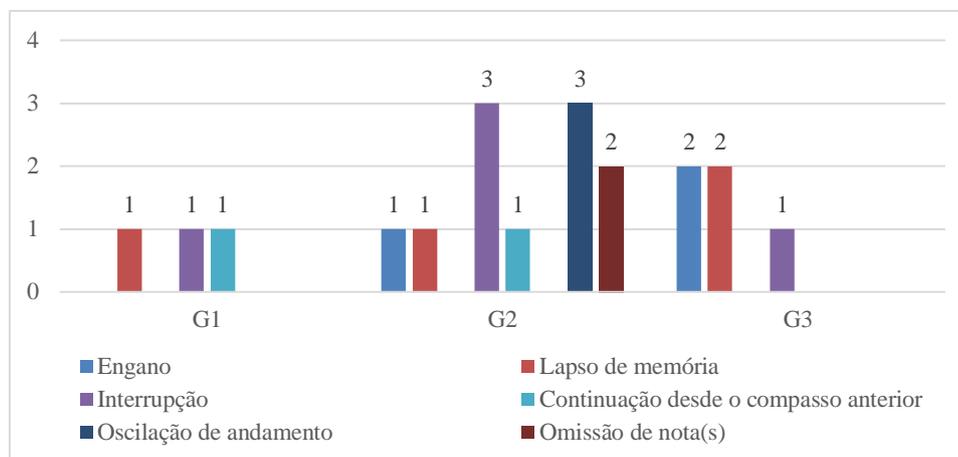


**Figura 108** – Lapsos na linha do tempo da peça *The waltz of the Christmas toys*.

Na segunda gravação foram registrados lapsos durante a execução dos compassos 25 a 30. Os trechos problemáticos foram caracterizados por enganos, interrupções, oscilação do andamento e omissão de notas. É possível que a aluna se encontrasse um pouco distraída no momento. Por outro lado, na análise dos guias utilizados não foi constatada a existência de guias de execução nos trechos mencionados.

No terceiro encontro, a execução da peça foi fluente e o andamento tranquilo, apresentando apenas duas ocasiões com lapsos nos compassos 14 e 30. No compasso 14 houve

engano de nota, ocasionando interrupção. No compasso 30, Ana teve um lapso de memória. De acordo com a análise de guias utilizados, nos compassos 14 e 30 não existiam guias, tampouco nos compassos adjacentes.



**Figura 109** – Ocorrência de lapsos na peça *The waltz of the Christmas toys*.

No último encontro, Ana respondeu às questões sobre o caráter e a estrutura da peça, concluindo que “é uma música calma” e “é uma música que tem duas partes, as quais se repetem”. As demais questões do teste oral foram respondidas todas corretamente.

#### 6.1.2.3.2 *The frog*

Na primeira entrevista Ana disse que pensou em “saltitar” no momento que executava esta peça, referindo-se à articulação indicada na partitura. Na segunda gravação, disse que tinha pensado “somente na animação”, enfatizando que gosta muito de tocar esta música.

No segundo encontro, Ana falou das anotações realizadas na partitura explicando aspectos estruturais e interpretativos. Nas palavras da aluna, os comentários foram os seguintes:

“Tem partes iguais. O que é mais difícil é quando tem que saltar e não tem que saltar mais, e depois já tem que saltar de novo”.

animação ao  
Tocar

Partes iguais

The Frog

1

1

Hop! hop! hop! sil - ly lit - tle frog! Hop! hop! hop! all a - long the log;

ensaiar

By the pool frog-gie plays, Through the long sum-mer days, Hop! hop! hop! Hop! hop! hop!

Partes difíceis

Facilidade

Saltar

Gostei

Diver(t)idos!

Figura 110 – Anotações na partitura 2 da peça *The frog*.

Depois de classificados os dados, os guias utilizados foram ilustrados na partitura, e estão indicados na Figura 116.

■ Guia interpretativo   
 ■ Guia expressivo   
 ■ Guia estrutural

Figura 111 – Guias de execução na peça *The frog*.

Na partitura 3 foram marcadas as articulações para cada nota, de forma a distinguir as notas com e sem *staccato*, conforme ilustrado na Figura 113.

Saltar no Ponto

**The Frog**

Não saltar

**Figura 112** – Anotações na partitura 3 da peça *The frog*.

Todas as gravações foram realizadas de memória e apresentaram similaridade de andamento, sendo a primeira das três foi um pouco mais agitada. A aluna não teve nenhuma dificuldade durante as performances da peça, executando-as de maneira fluente e sem lapsos.

No teste oral da peça *The frog*, a aluna respondeu corretamente a 50% das perguntas. As questões não respondidas ou respondidas incorretamente foram: nome da peça, nota inicial e nota final. As perguntas sobre o caráter e a estrutura da música foram respondidas pela aluna da seguinte maneira: “é animada” e “tem partezinhas que se repetem”.

Saliento que os compassos envolvidos nas respostas às questões do teste oral continham guias expressivos, interpretativos e estruturais. É possível que a utilização de guias básicos tenha auxiliado na recuperação de informações dos aspectos referidos (por exemplo, nome das notas).

#### 6.1.2.4 *Andréia (10 anos)*

A aluna estuda piano em uma escola de música desde há um ano e três meses. O instrumento utilizado para as aulas é um piano vertical, mas a aluna possui um teclado eletrônico em sua casa.

Nas entrevistas, Andréia mostrou-se participativa e com expectativas positivas em relação aos encontros e gravações. Por outro lado, o professor falou da motivação da aluna fazendo a seguinte aclaração:

“a aluna assiste às aulas mais pelo relacionamento de amizade e para conversar, do que por causa das aulas de música em si”.

A aluna demonstrou uma atitude atenta e cuidadosa na execução das músicas e, nas entrevistas, comentou da dificuldade de se adaptar ao instrumento no início de cada aula, pelo fato de não reconhecer imediatamente a localização do Dó central do piano (pois estuda em um teclado eletrônico em casa).

As peças *French children's song* e *Go tell aunt Rhody*, tiveram três e dois meses de preparação, respectivamente. A execução de ambas as peças foi de memória, a partir do segundo encontro.

Os guias de execução na peça *French children's song* foram predominantemente básicos, mas também outros guias foram registrados como expressivos e estruturais. Na peça *Go tell aunt Rhody*, os guias foram básicos e estruturais.

#### 6.1.2.4.1 *French children's song*

Durante a primeira entrevista, a aluna disse que pensou no acompanhamento, no ritmo da música e na mão direita; além disso, disse ter pensado nas repetições e nas “coisas que mudam no fim da música”. Neste encontro, Andréia também comentou acerca do processo de aprendizagem, dizendo: “para acompanhar os dois [as duas mãos], eu tentei ajustar e decorar qual [mão] é com qual [mão]”.

Na segunda entrevista, Andréia pensou na posição das mãos acima do teclado, pois não tinha certeza ainda “se estava no lugar certo”, afirmou. Foram explicadas as anotações realizadas na partitura, que consistiram predominantemente em guias básicos, mas também anotações que incluíram aspectos expressivos e estruturais. Além disso, o compasso 8 foi marcado como um trecho para ser executado com maior atenção, pois a aluna o errava com frequência.

*Felicidade* **French Children's Song** French Folk Song

} - Iguais  
 } - Diferentes  
 Música Alegre  
 Acordes

**Figura 113** – Anotações realizadas na partitura 2 da música *French children's song*.

No terceiro encontro, a aluna foi indagada novamente sobre o que ela pensava enquanto tocava a sua música, ao que ela respondeu: “Eu acho que em nada. Ai, eu acho que eu pensei em que parte que eu [es]tava”. Depois, a aluna passou a explicar tudo o que ela tinha marcado na partitura.

As anotações na partitura 3 foram principalmente do tipo básicos. Algumas frases escritas pela aluna foram: “que tem que mudar de posição”; “que é diferente, que muda de posição”; “que é em dó”; “aqui que é uma terça”; “que vai ao contrário”. Outras anotações fizeram referência a guias estruturais: “aqui as partes que eu mais gosto”; “aqui as partes mais diferentes”; “essas duas são iguais”.

É possível perceber que a aluna fez uma análise cuidadosa das músicas, contudo, isto não significa que ela tenha pensado em tudo isso no momento da execução, mas é possível que

tenha pensado neles durante o estudo. Contudo, no momento da classificação destes guias, todos foram registrados e considerados na avaliação, da mesma forma como foi para todos os alunos da pesquisa. Provavelmente, antes da pesquisa ela não teria analisado a peça desta forma, e este fato possivelmente ajudou para uma melhor compreensão, memorização e apropriação das músicas.

Na Figura 121 podem ser apreciadas as anotações realizadas na partitura 3. As mesmas diferem um pouco das marcações realizadas na partitura 2.

**French Folk Song**

Piano

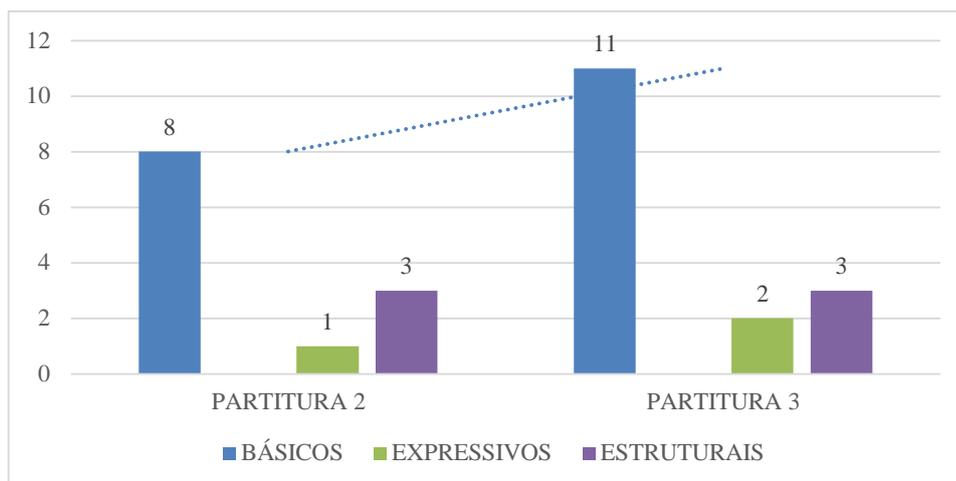
5  
Fine

9

13  
D.C. al Fine

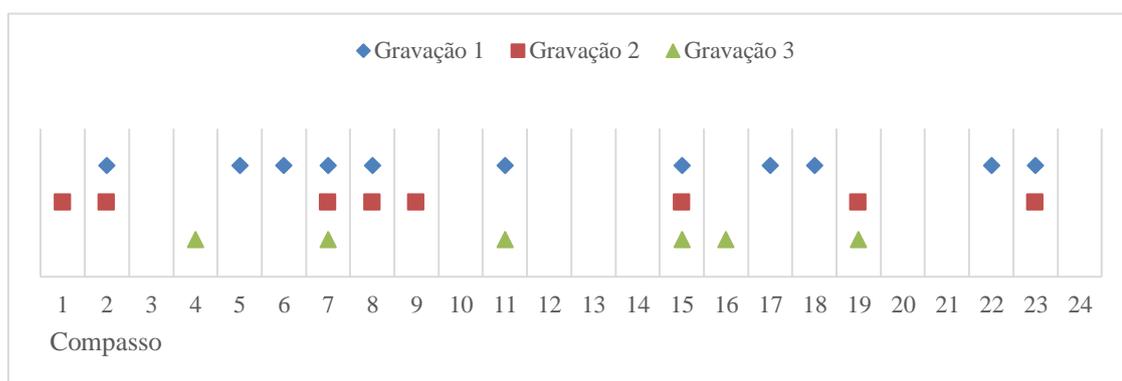
**Figura 114** – Anotações na partitura 3 da peça *French children's song*.

De acordo com a análise das partituras 2 e 3, houve variação na utilização de guias no decorrer da pesquisa: os guias básicos aumentaram de 8 guias para 11; os guias expressivos aumentaram de 1 para 2; enquanto os guias estruturais se mantiveram em número de 3.

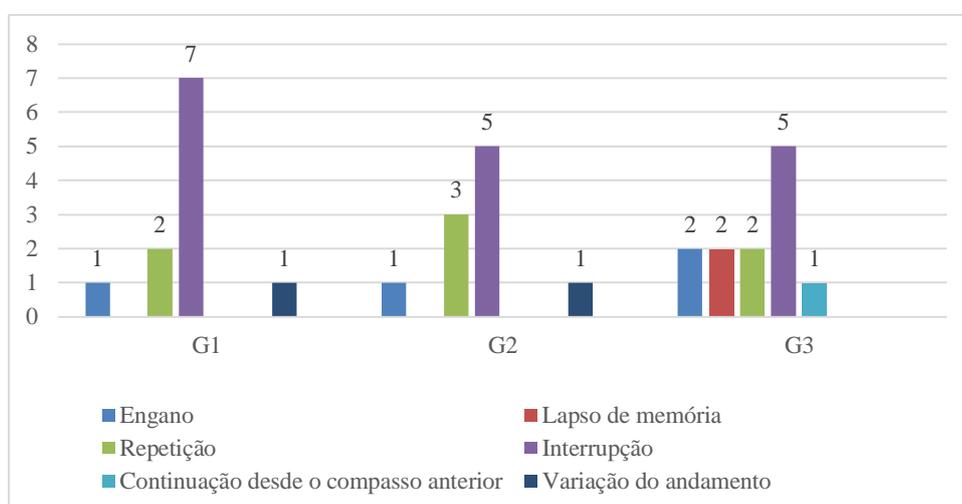


**Figura 115** – Gráfico comparativo dos guias de execução nas partituras 2 e 3.

As gravações desta peça foram realizadas com partitura no primeiro encontro, e de memória no segundo e terceiro encontros. As gravações apresentaram ocorrência decrescente de lapsos até o terceiro encontro. A porcentagem de trechos problemáticos na última gravação foi de 25% sobre a totalidade dos compassos da peça.



**Figura 116** – Lapsos na linha do tempo da peça *French children's song*.



**Figura 117** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *French children's song*.

Na primeira gravação a aluna aparentou estar um pouco nervosa e diversos lapsos foram registrados na execução, tais como nos compassos 2, 5 a 8, 11, 15, 17, 18, 22, 23. Os guias de execução registrados na partitura 2 localizaram-se nos compassos 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10 e 16.

Na segunda gravação, realizada de memória, o andamento adotado foi mais rápido em comparação com a primeira gravação. A aluna parecia estar muito concentrada durante a execução, porém, dificuldades também aconteceram durante a performance nos compassos 1, 2, 7, 8, 9, 15, 19 e 23. Dentre eles, os compassos 2, 7, 8 e 9 continham guias de execução.

A terceira gravação, também de memória, foi realizada em um andamento um pouco mais rápido ainda. A aluna parecia muito concentrada durante a execução novamente, e esta foi mais fluente e musical. As ocorrências de lapsos durante a última gravação aconteceram nos compassos 4, 7, 11, 15, 16 e 19. Os guias de execução registrados na partitura 3 incluíram os compassos 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 e 16.

No teste oral, 75% das questões foram respondidas de forma correta. As respostas incorretas foram referentes às notas finais da peça. Saliento que os compassos referentes às respostas incorretas registraram guias de execução básicos, de acordo com a análise das partituras. Em relação ao caráter da peça, Andréia disse que a sua música “tem caráter feliz”, e ela organizou a estrutura da peça por frases, identificando semelhanças e diferenças nos finais das frases.

#### 6.1.2.4.2 *Go tell aunt Rhody*

Andréia afirmou que, no momento da execução da peça ela pensa “no acompanhamento” e no quanto a música é “divertida”.

Na segunda entrevista, a aluna passou a explicar a análise da partitura que ela realizou no período decorrido entre o primeiro e segundo encontro. As anotações realizadas na partitura consistiram na identificação de trechos difíceis, direcionamento melódico (ascendente e descendente), diferenças e semelhanças entre as frases, ritmo e localização do Dó central, dentre outros aspectos da peça.

— Modular posição  
 → Igual

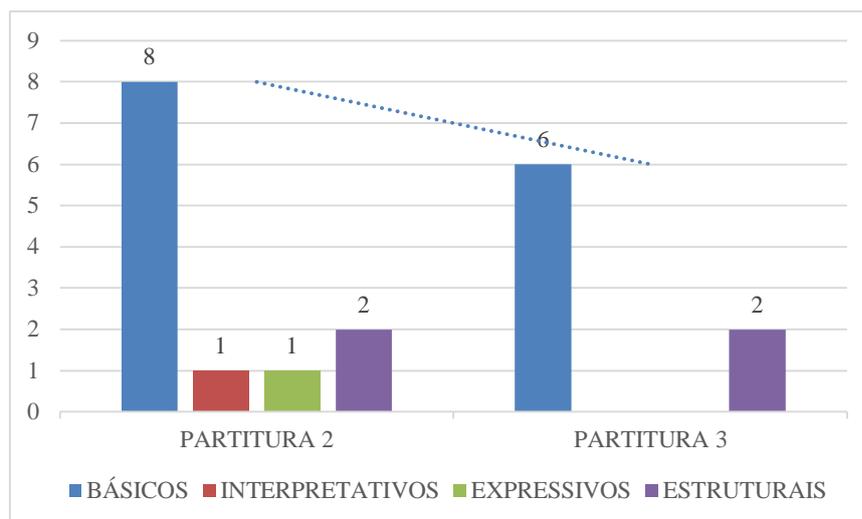
Pensar nos tempos

ACORDES

Figura 118 – Anotações na partitura 2 da peça *Go tell aunt Rhody*.

No terceiro encontro, Andréia alegou não ter pensado em coisa alguma enquanto estava executando a peça; nas palavras dela: “pensei em que parte que eu [es]tava”. Em outro momento, a aluna passou a explicar as anotações realizadas na partitura 3. Embora tais anotações tenham sido muito similares às aquelas feitas na partitura 2, diferenciaram-se por sua menor quantidade.

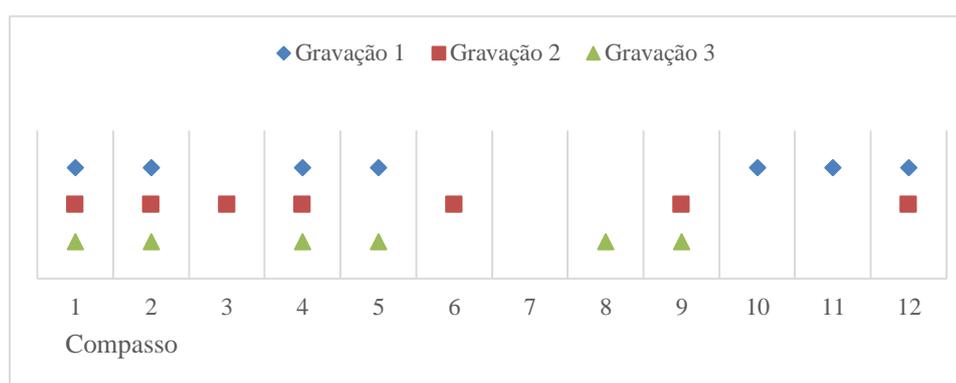
Figura 119 – Anotações na partitura 3 da peça *Go tell aunt Rhody*.



**Figura 120** – Gráfico comparativo dos guias de execução nas partituras 2 e 3.

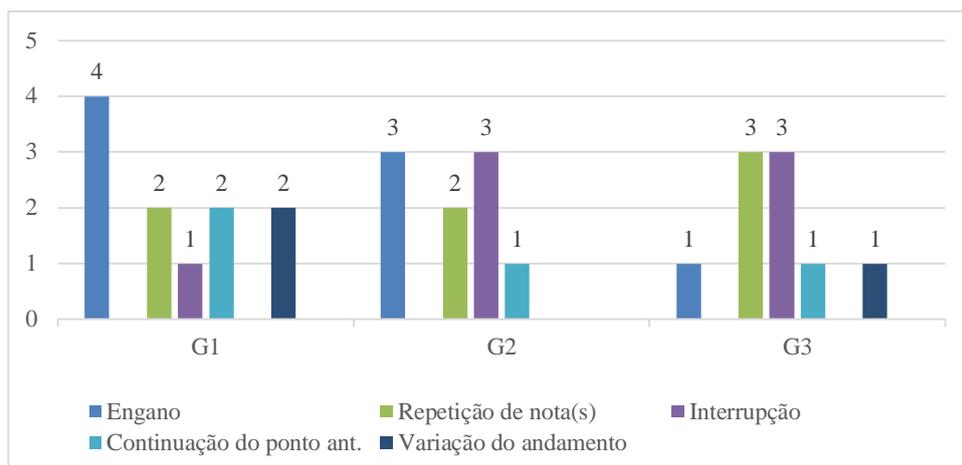
O gráfico da Figura 123 mostra a modificação na utilização de guias entre os encontros 2 e 3. Na partitura 2, a aluna marcou oito guias básicos, um guia interpretativo, um guia expressivo e dois estruturais, enquanto que, na partitura 3, apenas seis guias básicos e dois estruturais foram marcados.

A análise das gravações apresentou ocorrência de lapsos decrescente até a última gravação. Embora não houve muita variação em relação à quantidade de ocorrência de lapsos registrados, houve variação no tipo de dificuldades na execução. Os lapsos foram registrados na primeira e segunda gravação, em sete compassos, enquanto que na última gravação, em seis.



**Figura 121** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Go tell aunt Rhody*.

Na primeira gravação, a aluna aparentou estar nervosa e, de acordo com a linha do tempo da execução, os compassos nos quais houve lapsos na execução foram os compassos 1, 2, 4, 5, 10, 11 e 12. Estes lapsos foram caracterizados por enganos de notas, repetições de trechos, oscilações de andamento, interrupções e reinício da execução.



**Figura 122** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Go tell aunt Rhody*.

Na segunda gravação houve a mesma quantidade de lapsos em relação à primeira gravação, porém em outros trechos, sendo afetados os compassos 1, 2, 3, 4, 6, 9 e 12. Na partitura 2, foram registrados guias de execução nos compassos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12.

Na terceira gravação Andréia estava concentrada durante a execução, e se compararmos o andamento das três gravações, esta última foi a mais rápida. As dificuldades no momento da execução apresentaram-se em seis ocasiões, nos compassos 1, 2, 4, 5, 8 e 9. Os guias de execução analisados na partitura 3 foram registrados nos compassos 1, 2, 5, 6, 8, 9 e 12, e os lapsos foram caracterizados por enganos de notas, interrupções, repetições e reinício da execução.

Andréia respondeu a todas as perguntas do teste oral desta peça de maneira correta. A aluna identificou guias estruturais na peça, demonstrando a compreensão da forma ABA na música. Quando a aluna foi perguntada sobre o caráter da peça, ela respondeu: “é de caráter alegre”.

#### **6.1.2.5 Felipe (11 anos)**

Felipe tem dois anos de estudo do instrumento, possui piano em casa e recebe aulas em uma escola de música, em um piano de cauda. Nas entrevistas ele se mostrou participativo e com expectativa em relação à experiência de ser filmado e entrevistado. Segundo o pai, ele gosta de se apresentar em público, “tem jeito de artista” e, por este motivo, ele o estimula bastante nos seus estudos musicais.

O aluno manifestou o desejo de ser pianista e apresentou peças de nível mais avançado, se comparado às peças dos demais alunos da amostra.

As peças gravadas foram o segundo e terceiro movimentos, *Andante* e *Rondó*, da Sonatina de Clementi Op. 36 nº4. As peças tiveram quatro meses de preparação até a primeira gravação e foram tocadas de memória a partir do segundo encontro.

Os guias de execução utilizados na peça *Andante* foram básicos e interpretativos. Na peça *Rondó*, os guias utilizados foram interpretativos e estruturais.

#### 6.1.2.5.1 *Andante*

Na partitura original do *Andante* observei que já existiam marcações anteriores à realização da pesquisa, as quais foram registradas no processo de aprendizagem. Estas anotações consistiam em observações a respeito de pedalização, notas da mão esquerda circuladas (quando mudavam para a clave de sol) e alguns trechos que requeriam mais estudo.

Na segunda entrevista Felipe manifestou que gosta muito das peças escolhidas e que, antes de tudo, ele “pensa em tocar” e pensa “no som” das músicas.

No intento de estimular o aluno para que falasse mais sobre a peça, o professor sugeriu relembrar como eles estudaram a peça na última semana, em sala de aula. Assim, juntos explicaram que, para melhorar sua execução, o aluno imaginou que a música “era muito mais fácil de se tocar”. Depois disto, Felipe detalhou mais o que ele pensou acrescentando: “[penso] no pedal, que não devo correr, na melodia, no ritmo, no staccato e no som”.

16 *Andante con espressione.*

NAO CORRER!!! 3 P+5

Figura 123 – Anotações na partitura 2 da peça *Andante*.

As anotações realizadas na partitura 2 incluíram aspectos tais como: pedalização, ornamentação, identificação de trechos difíceis e andamento; e estas anotações foram justificadas como trechos nos quais ele devia prestar mais atenção durante a execução.

No terceiro encontro, ao ser indagado a respeito dos seus pensamentos durante a execução, afirmou: “eu pensei nas expressões, ah, se é forte ou fraco [...] Eu penso em fazer as dinâmicas, no desenho da música...”. E ao ser questionado sobre o que ele quis dizer sobre “desenho da música”, respondeu: “Desenho da música é como ela é”.

Felipe também explicou as anotações realizadas na partitura 3, no compasso 44. O aluno considerou os compassos 44 e 45 como “lugares para prestar mais atenção”, por causa da dinâmica *fortíssimo* e da expressão musical nos compassos conclusivos da peça.

16 *Andante con espressione.*

The image shows a page of a piano score, measures 16 through 45. The tempo is marked 'Andante con espressione.' The score is in 3/4 time and features complex fingering and dynamic markings. A blue circle highlights measures 44 and 45, which are marked with 'ff' (fortissimo). Other markings include 'p' (piano), 'cresc.' (crescendo), and 'dolce'. The score is written for piano and includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Figura 124 – Anotações na partitura 3 da peça *Andante*.

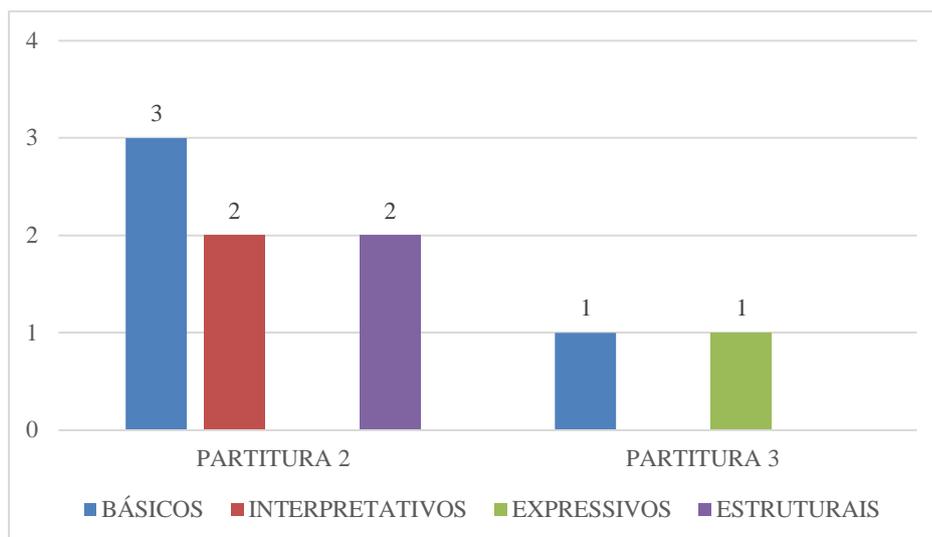
Após a classificação de dados das partituras e entrevistas, a disposição dos guias de execução na partitura ficou segundo ilustrado na Figura 128:

Andante con espressione.

Guia básico
  Guia interpretativo
  Guia expressivo
  Guia estrutural

Figura 125 – Guias de execução na peça *Andante*.

Na análise da partitura 3, os guias diminuíram para um guia básico e um expressivo, conforme mostrado no gráfico da Figura 129.



**Figura 126** – Gráfico de guias de execução das partituras 2 e 3 da peça *Andante*.

Na primeira gravação da peça foi perceptível certa dificuldade na execução dos *grupetos*, e foram registradas seis ocasiões nas quais o aluno variou o andamento da execução (mais lento) nos compassos 8, 17, 31, 32 e 34. No compasso 37, foi registrado engano de nota.



**Figura 127** – Compassos 1 a 8 da peça *Andante*.



**Figura 128** – Compassos 17 a 20 da peça *Andante*.



**Figura 129** – Compassos 31 a 34 da peça *Andante*.



Figura 130 – Compassos 36 a 38 da peça *Andante*.

Duas semanas depois, Felipe executou de maneira mais expressiva e tocou de memória. O aluno ficou muito satisfeito com a sua gravação pois não houve nenhum lapso durante a performance.

Na terceira gravação, estiveram presentes na gravação o professor e o pai de Felipe. O aluno ficou um pouco nervoso e teve lapsos na mão esquerda nos compassos 7, 8 (ver Figura 131) e 24 (ver Figura 132). Contudo, a execução foi fluente e com andamento controlado (um pouco mais lento que na segunda gravação). Os compassos antes mencionados não tinham guias de execução.

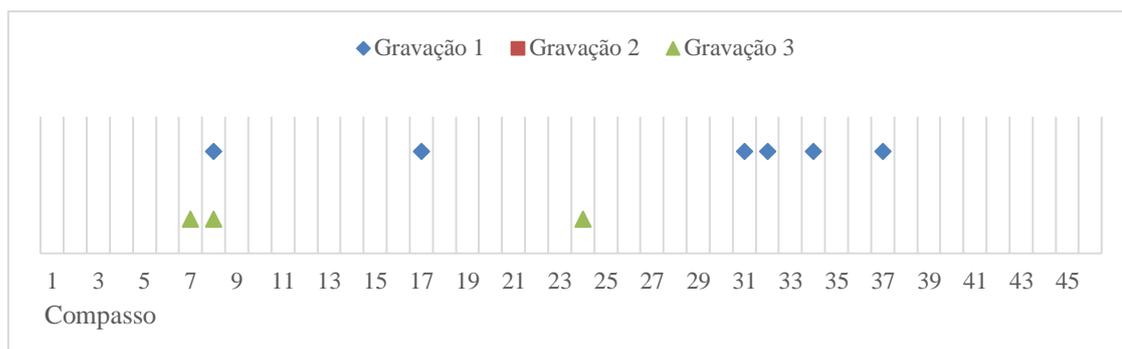


Figura 131 – Compassos 1 a 8 da peça *Andante*.

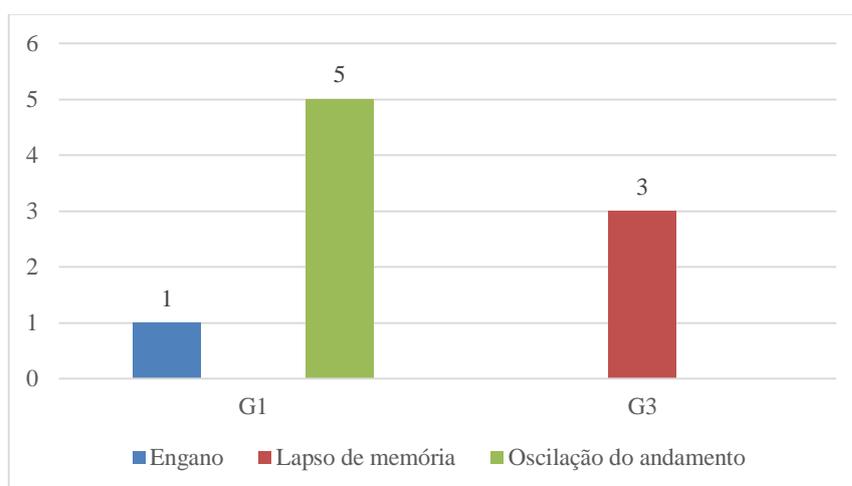


Figura 132 – Compassos 22 a 27 da peça *Andante*.

A Figura 136 e a Figura 137 mostram a linha do tempo da execução e os tipos de lapsos ocorridos nas gravações.



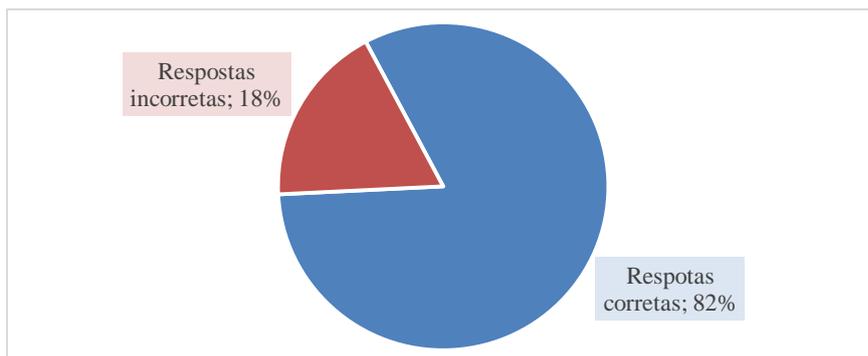
**Figura 133** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Andante*.



**Figura 134** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Andante*.

A incidência de compassos problemáticos foi registrada em 6 ocasiões na primeira gravação, em nenhuma ocasião na segunda, e 3 ocasiões na terceira gravação. Felipe mostrou melhoria do desempenho apresentando uma diminuição de lapsos até a última gravação. A porcentagem de lapsos na última gravação foi de 7% do total de compassos da peça.

No teste oral Felipe respondeu corretamente a 9 questões das 11 perguntadas. Felipe respondeu de maneira incorreta à questão sobre o compositor da peça e sobre as notas finais. Dentre outros aspectos abordados no teste, o aluno não identificou nenhuma estrutura interna da peça e o caráter da peça foi explicado como: “meio feliz”.



**Figura 135** – Gráfico do teste oral da peça *Andante*.

#### 6.1.2.5.2 *Rondó*

Da mesma forma como na outra peça, o aluno expressou o que pensou no momento da execução da peça dizendo: “penso no que estou tocando, no som e em não correr”. Felipe disse também que esta música se parecia com “domingo”.

Na partitura da peça, anterior à pesquisa, foram observadas algumas anotações realizadas pelo professor de Felipe. As anotações consistiram em pausas, notas, trechos mais difíceis e ritmo.

As anotações de Felipe na partitura 2 consistiram em marcos nos quais ele devia prestar atenção, sinalizados com asteriscos e setas. Estes marcos foram colocados nos compassos 4, 9, 20, 21 e 22. Felipe também escreveu na partitura: “não correr”, considerado como muito importante para a execução, explicou.



■ Guia expressivo   
 ■ Guia interpretativo   
 ■ Guia básico   
 ■ Guia estrutural

Figura 137 – Guias de execução na peça *Rondó*.

Na partitura 3 também foram marcados os trechos nos quais o aluno devia prestar mais atenção durante a execução, dentre os quais constam aspectos dinâmicos nos cc. 10, 11, 26 e 27, trechos com grupetos nos cc. 21 e 24, e acentos rítmicos nos cc. 23 e 25.

Rondo **12** *COLETA 3* 29-04-2013  
Allegro vivace 17

The musical score consists of seven systems of piano and bass staves. The piano part is marked with dynamics such as *dolce*, *cresc.*, *f*, *dimin.*, and *p*. The bass part features a consistent rhythmic accompaniment. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and fingerings. Handwritten annotations in red, blue, and green are present throughout the score, including a red '12' at the top left, a red 'COLETA 3' at the top center, and a date '29-04-2013' at the top right. The piece concludes with the word 'Fine' at the end of the final system.

Figura 138 – Anotações na partitura 3 da peça Rondó.

Allegro vivace

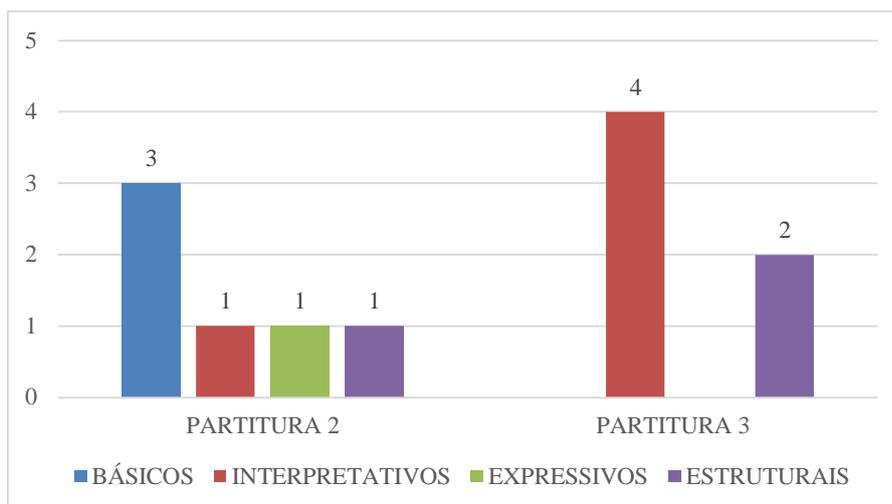
The musical score is for a piece titled "Rondó" in 3/4 time, marked "Allegro vivace". It features a piano and bass staff. The score is annotated with performance guides: green arrows for interpretative guides and blue arrows for structural guides. The score includes dynamic markings such as *dolce*, *crese.*, *fz*, *dimin.*, *p*, and *ff*, and concludes with "Fine".

Legend:

- Guia interpretativo (Green arrow)
- Guia estrutural (Blue arrow)

Figura 139 – Guias de execução na peça *Rondó*, segundo anotações na partitura 3.

Houve modificação nas marcações realizadas nas partituras de um encontro para o outro. Enquanto os guias interpretativos, aumentaram, de 1 para 4, da segunda para a terceira partitura, os guias básicos diminuíram, de 3 para 0. Os guias estruturais aumentaram de 1 para 2.



**Figura 140** – Gráfico de guias de execução segundo anotações nas partituras 2 e 3.

Na primeira execução Felipe teve lapsos nos compassos 8, 19 e 20. A segunda gravação foi de caráter mais agitado e com um andamento mais rápido se comparado à primeira gravação. Na ocasião foram registrados lapsos na execução nos compassos 11 e 19, caracterizando engano de notas (aparentemente por se atrapalhar no dedilhado e/ou talvez algum lapso de memória).

**Figura 141** – Guias de execução na peça *Rondó*, cc. 8 a 23.

A terceira gravação foi executada de maneira mais tranquila. A execução teve apenas um lapso (engano de nota) no compasso 25.

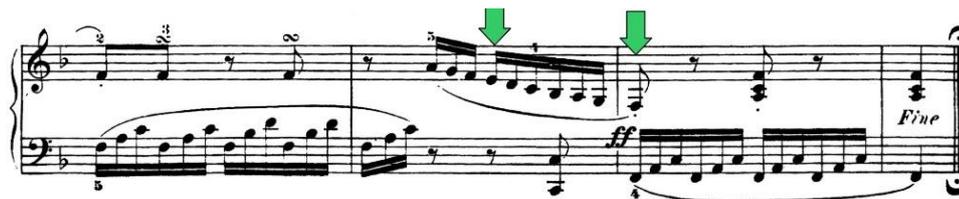


Figura 142 – Guias de execução nos cc. 25 a 28 do *Rondó*.

Nos trechos nos quais ocorreram lapsos, não houve registros de guias de execução. Os resultados da análise das gravações de Felipe estão apresentados na Figura 143 e na Figura 144.

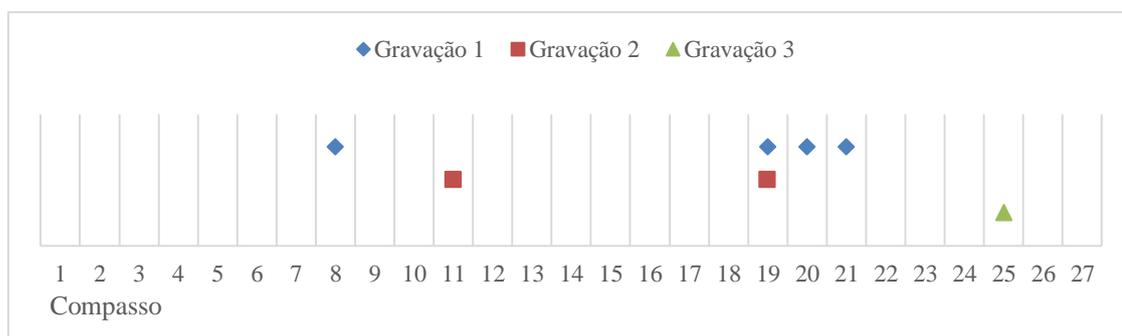


Figura 143 – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Rondó*.

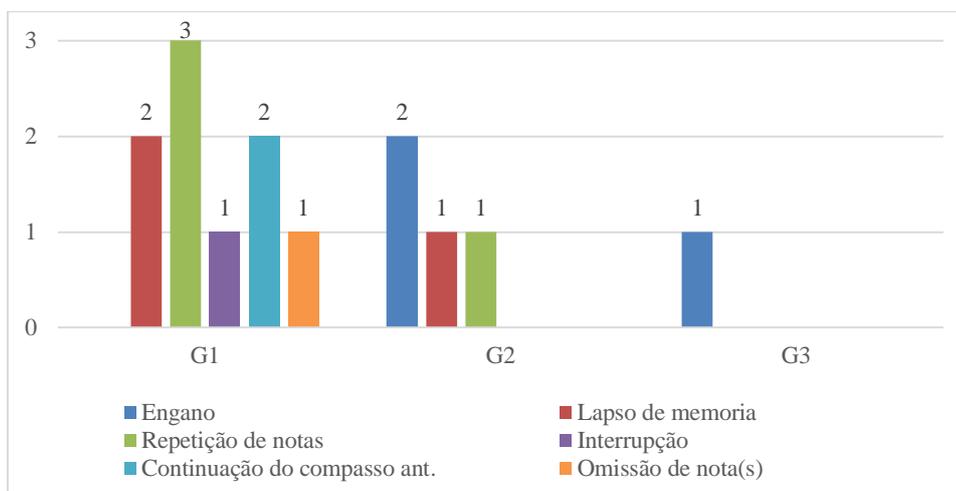
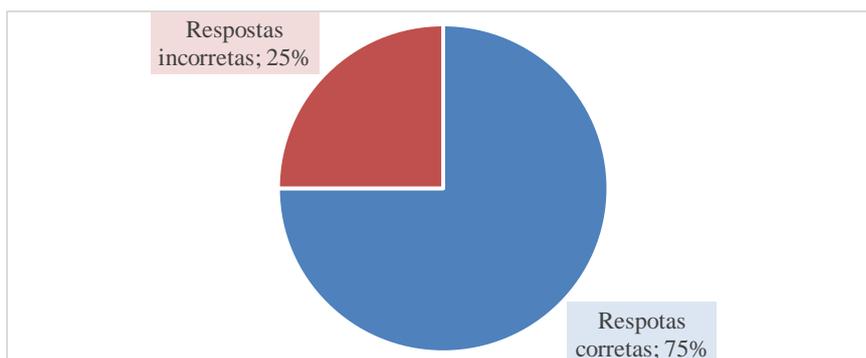


Figura 144 – Ocorrência de lapsos nas gravações do *Rondó*.

No teste oral, 6 questões foram respondidas corretamente, das 8 solicitadas. As respostas que ele não soube responder foram o nome do compositor, as notas finais e a dinâmica da peça. Quando o aluno foi indagado sobre a estrutura da peça, ele respondeu que ele vê a música “como um todo”, e argumentou: “não, para mim é a mesma [música]”. Sobre o caráter da peça *Rondó*, Felipe disse que é “feliz”. Felipe ainda demonstrou não ter ficado muito satisfeito com as respostas incorretas do teste oral.



**Figura 145** – Gráfico do teste oral do *Rondó*.

#### 6.1.2.6 *Beta (11 anos)*

A aluna possui teclado em casa e as aulas são em um piano vertical de uma escola de música. Seu tempo de estudo é de aproximadamente três anos e as peças escolhidas tiveram três meses e meio de preparação.

Os depoimentos da aluna sugerem que a aluna teve expectativas em relação a “acertar todas as notas” nas gravações. E, na execução das peças, foi perceptível certa dificuldade na coordenação de movimentos distintos entre ambas as mãos.

Na análise do desempenho das gravações, foi observado um progresso gradual quanto à velocidade e fluência da execução, sugerindo a automatização progressiva dos movimentos conforme evidenciado na melhora do fluxo da execução.

Segundo depoimento da aluna, ela já ouvira todas as músicas que aprendeu sendo tocadas anteriormente por sua irmã, que também estudava piano e estava em um estágio mais avançado do aprendizado do instrumento. Desta forma, Beta conhecia as músicas pelo ouvir (da maneira que a peça era executada e estudada pela irmã), antes de aprendê-las no instrumento.

Foi perceptível a dificuldade que a aluna tinha na leitura da notação musical e, conseqüentemente, na compreensão de certos trechos da peça *Goodbye to winter*. É provável que a dificuldade na coordenação das mãos esteja associada a uma má compreensão do ritmo, tanto em nível monofônico como polifônico. Estes fatos também contribuíram para uma aprendizagem e memorização mais lenta, ou “um pouco mais trabalhosa”, como falara a aluna.

O registro dos guias de execução da aluna mostrou a existência de guias básicos, estruturais e expressivos.

### 6.1.2.6.1 Chant Arabe

Beta executou a peça com partitura no primeiro encontro e apresentou diversos problemas na execução. Na primeira entrevista, a aluna declarou o que pensou enquanto executava a sua música da seguinte maneira:

“Penso só em acertar na mão direita e daí aqui, em acertar as duas mãos, que eu tenho mais dificuldade nessas duas partes”.

Para a aluna, a dificuldade encontrava-se nos compassos finais da música.

The image displays a musical score for 'Chant Arabe' in 3/4 time. It is divided into four systems of two staves each (treble and bass). The first system (measures 1-4) features a melody in the right hand with slurs and accents, and a bass line with chords. The second system (measures 5-8) continues the melody and bass line, ending with a 'Fine' marking. The third system (measures 9-12) shows a more complex melody with slurs and accents, and a bass line with chords. The fourth system (measures 13-16) concludes the piece with a final flourish in the right hand and a bass line ending with a 'D.C.' (Da Capo) marking.

**Figura 146** – Partitura 1 da peça Chant Arabe.

No segundo encontro, a aluna disse que pensou no “ritmo” no momento da execução. Esta afirmação refere-se às figurações de ritmo pontuado presentes na melodia, que deveriam ser coordenadas junto com o acompanhamento da mão esquerda, em ritmo regular não pontuado. Para explicar esta dificuldade na execução a aluna se expressou da seguinte maneira:

“Aqui na primeira parte, eu penso mais no ritmo da música porque as vezes eu faço muito rápido, as vezes muito lento e, eu fico tentando acertar a mão direita e a mão esquerda juntas. Eu tenho que prestar atenção em tudo porque às vezes eu tenho que tocar essa e essas juntas, e essa sozinha, e essas juntas”.

A aluna realizou anotações na partitura escrevendo as seguintes frases: "estava pensando no ritmo da música" (cc. 1 a 8); "estava pensando em acertar mão direita e esquerda juntas" (cc. 9 a 12); "estava pensando em acertar este trecho com a mão direita e esquerda" (cc. 15 e 16).

Figura 147 – Anotações na partitura 2 da peça *Chant Arabe*.

No terceiro encontro Beta afirmou que, no momento da execução desta peça, ela pensa em “um soldado, um militar marchando”. Na partitura 3 foram observadas as seguintes frases: "cuidar no ritmo da música" (cc. 1 a 8); “acertar na mudança de lugar da mão esquerda” (cc. 9 a 12); “acertar mão esquerda” (c. 11); “acertar mão esquerda” (c. 12); “acertar este trecho” (cc. 15 e 16).

CUIDAR NO RITMO DA MÚSICA.

Fine

ACERTAR NA MUDANÇA de lugar da MÃO ESQUERDA.

D.C.

Figura 148 – Partitura 3 de *Chant Arabe*.

De acordo com os depoimentos e anotações na partitura, os guias utilizados caracterizaram dificuldades técnicas de ritmo e coordenação motora, principalmente. Para isto, a aluna combinou guias básicos e estruturais, organizando a peça por frases ou sistemas, dispostos na partitura.

Fine

9

13

5 1

3 5 2 4 5

1 D.C.

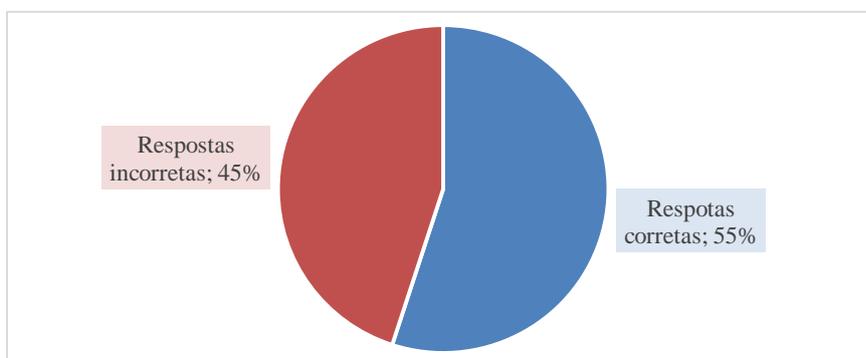
Guia básico    Guia expressivo    Guia estrutural

**Figura 149** – Guias de execução na peça *Chant Arabe*.

As gravações foram realizadas com partitura no primeiro e segundo encontros, muito embora a aluna praticamente não tenha olhado para a partitura durante a segunda gravação. Na segunda gravação Beta aparentou estar um pouco nervosa e muito atenta, tentando conseguir a execução de memória, a qual foi em um andamento mais lento do que na primeira gravação.

No terceiro encontro a execução foi de memória e com andamento mais rápido. A aluna foi ganhando agilidade e fluência no decorrer dos encontros e em nenhuma das gravações registraram-se lapsos durante a execução, ficando a aluna satisfeita com as execuções.

No teste oral, Beta respondeu satisfatoriamente a 55% das perguntas. As respostas incorretas referiram-se às notas finais da peça, dedilhado, dinâmica, aspectos rítmicos e o compositor da peça.

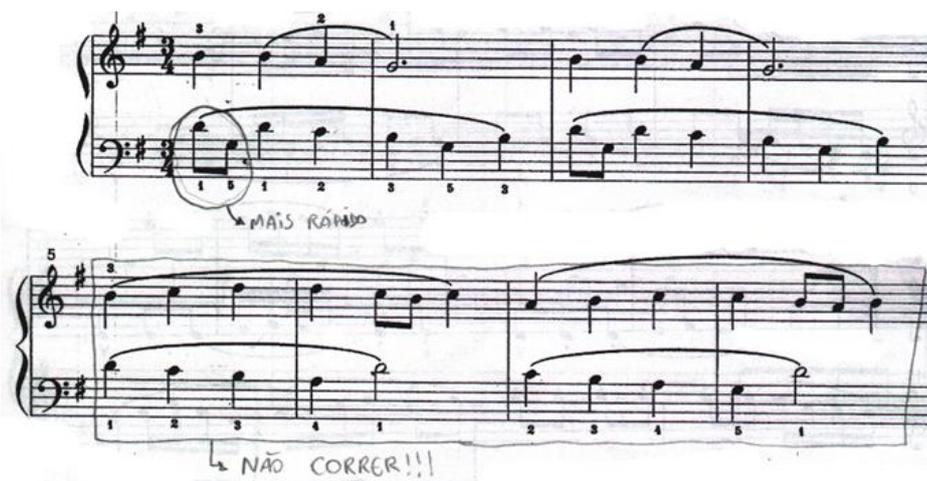


**Figura 150** – Gráfico do teste oral da peça *Chant Arabe*.

### 6.1.2.6.2 *Goodbye to winter*

No primeiro encontro, a aluna declarou que ela presta atenção para não apressar o andamento no segundo sistema, e que tem dificuldade de execução no compasso inicial.<sup>37</sup> Assim como na outra peça, a aluna demonstrou dificuldade de compreensão rítmica.

Os guias utilizados pela aluna, obtidos por meio do depoimento e das anotações na partitura, foram guias básico-estruturais e interpretativos.



**Figura 151** – Anotações na partitura 2 da peça *Goodbye to winter*.

No segundo encontro, Beta falou sobre as dificuldades na execução:

“Eu tive bastante dificuldade porque ela é nova, daí eu estava pensando em acertar mais toda a música e o ritmo da música; por exemplo, isso mais rápido, isso mais lento... daí no final eu penso em acertar o dedo, a nota, onde eu boto a mão e o ritmo que eu vou fazer”.

Para a aluna, “acertar tudo” era o principal desafio de tocar esta peça.

<sup>37</sup> A dificuldade mencionada consiste na coordenação necessária para realizar figuras de colcheia e linhas em movimento contrário entre as duas mãos.

Handwritten musical score for "Goodbye to winter". The score is in bass clef and 3/4 time, with a key signature of one sharp (F#). It consists of five systems of two staves each. The first system shows a melodic line with notes labeled "Fá", "Sol", "Lá", "Si", "Dó", and "Ré". The second system has a circled bass line with the annotation "MAIS RÁPIDO". The third system has a circled bass line with the annotation "NÃO CORRER!!!". The fourth system has a circled bass line with the annotation "MAIS RÁPIDO.". The fifth system starts with a circled bass line and the annotation "rall.". The piece ends with a double bar line and the letter "SI" below it.

Figura 152 – Anotações na partitura 2 da peça *Goodbye to winter*.

No terceiro encontro, Beta foi indagada novamente sobre o que ela pensou no momento da execução, e a resposta não foi diferente das entrevistas anteriores: “eu estava pensando em acertar toda a música”.

A aluna alegou que observa a música pelo número de dificuldades que precisa superar: “eu vejo por número de dificuldade eu tenho na música, então nos últimos dois trechos eu tenho mais dificuldade. E é isso”, expressou.

As anotações realizadas na Partitura 3 confirmam as afirmações da aluna: “acertar o ritmo” (cc. 1 a 4); “não ir muito rápido” (cc. 5 a 8); “acertar as notas” (cc. 9 a 12); “em acertar este trecho da música” (cc. 13 a 16).

Ajustar o ritmo

3 2 1

1 5 1 2 3 5 3

5 Não ir muito rápido

3 1 2 3 4 1 1

1 2 3 4 5 1

9 Ajustar as notas.

5

13 Em ajustar este trecho da música

rall.

Figura 153 – Anotações na partitura 3 de *Goodbye to winter*.

A aluna firmou ter estudado a peça prestando atenção no andamento e na realização de trechos difíceis, estruturando-a por partes (por frases ou sistemas, como na peça anterior). Os guias de execução estão ilustrados na Figura 163.

3 2 1

1 5 1 2 3 5 3

5 8

1 2 3 4 1 2 3 4 5 1

9

5

13

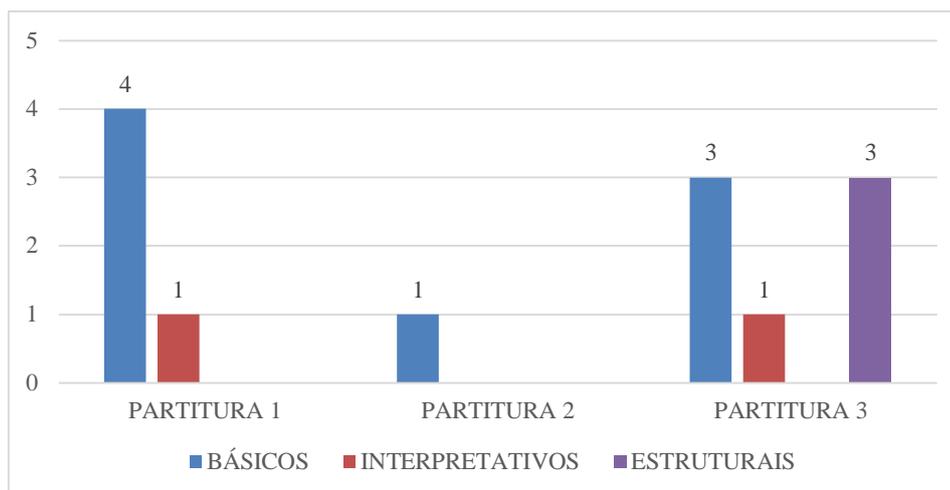
rall.

Guia básico    Guia interpretativo    Guia estrutural

Figura 154 – Guias de execução na peça *Goodbye to winter*.

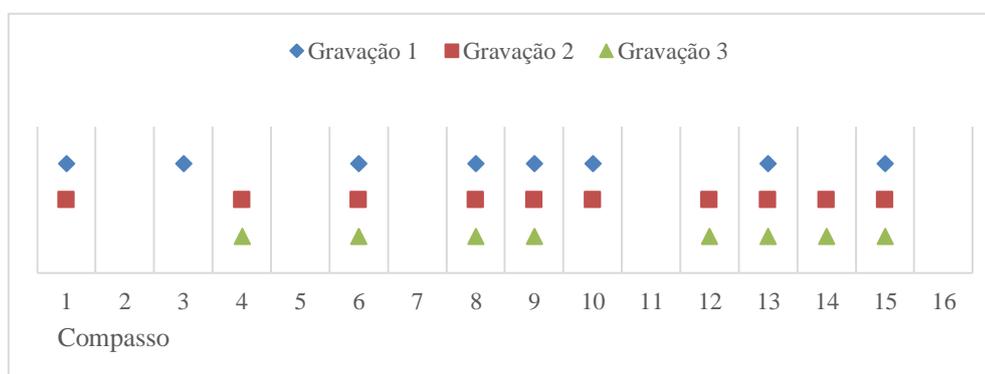
Na análise das anotações foi observada certa semelhança entre a primeira e a última partitura,<sup>38</sup> havendo maior divergência em relação às anotações contidas na segunda partitura. Isto sugeriu que, ao não serem limpas as anotações anteriores à pesquisa (na Partitura 2), talvez isto tenha influenciado na quantidade de anotações realizadas pela aluna. Na Partitura 3 foi observado um aumento na quantidade de anotações, provavelmente porque a aluna já pôde receber a partitura limpa na semana anterior ao terceiro encontro.

<sup>38</sup>Isto aconteceu porque não foi fornecida a partitura das músicas antes do primeiro encontro. A aluna utilizou a partitura 1 com anotações do professor, anteriores à pesquisa, como base para realizar as anotações para o segundo encontro.



**Figura 155** – Guias de execução na peça *Goodbye to winter*, segundo partituras.

As gravações foram realizadas com partitura no primeiro e segundo encontros e de memória no último encontro. Na segunda gravação, a aluna aparentou estar um pouco tensa, e executou a peça com andamento lento e controlado. Da mesma forma, na última gravação o andamento foi lento e controlado, porém a aluna aparentou estar muito atenta no momento da execução da peça.



**Figura 156** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Goodbye to winter*.

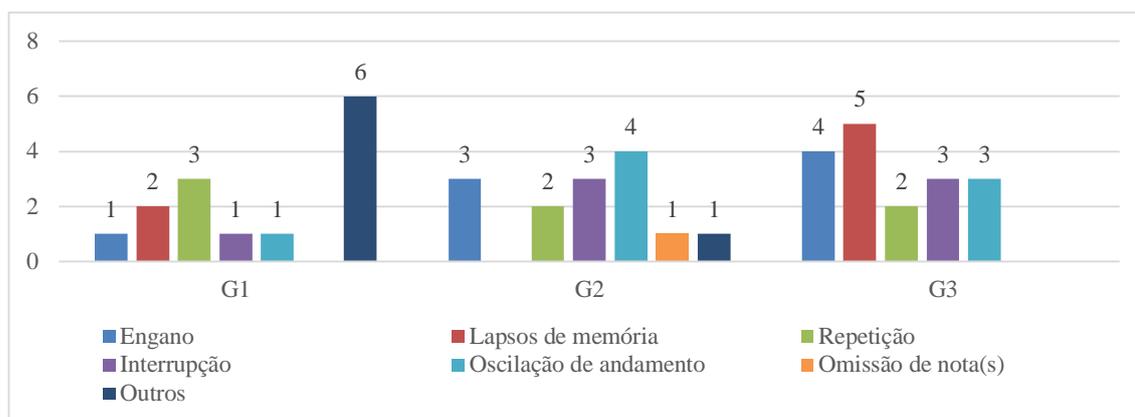
Ao analisar o resultado das gravações, observou-se um aumento de lapsos na terceira gravação. Embora entre a primeira e segunda gravação haja ocorrido a mesma quantidade de trechos problemáticos (14 lapsos), foi somente na terceira gravação que a aluna executou a peça de memória, registrando nesta ocasião a ocorrência de 17 lapsos.

Na Figura 160 estão ilustradas as ocorrências de lapsos nas gravações. Na primeira gravação a aluna executou vários trechos com o ritmo errado, porém nas outras gravações, a aluna executou-os de maneira correta.

Também foi perceptível significativa oscilação do andamento na segunda gravação, pois a peça já estava sendo automatizada em alguns trechos. Na terceira gravação diminuíram as

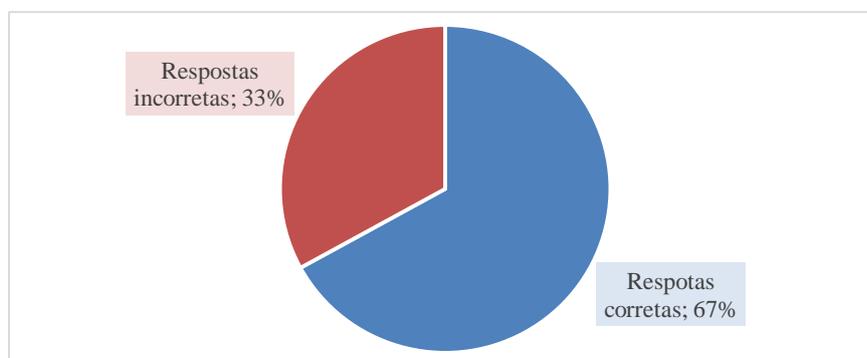
oscilações de andamento, contudo a execução manteve a mesma quantidade de interrupções (duas ocorrências) e de repetições de notas (duas ocorrências).

A aluna ficou satisfeita de ter conseguido executar a música de memória, porém afirmou que poderia ter tocado melhor.



**Figura 157** – Ocorrências de lapsos nas gravações da peça *Goodbye to winter*.

A aluna conseguiu responder corretamente a 67% das questões do teste oral. As perguntas respondidas incorretamente foram questões como: nome da peça, compositor, nota inicial e ritmo.



**Figura 158** – Gráfico do teste oral da peça *Goodbye to winter*.

### 6.1.3 Alunos de 12 e 14 anos

#### 6.1.3.1 Johana (12 anos)

A execução de Johana foi caracterizada por considerável expressividade e um pouco de excesso no uso do pedal. O instrumento de estudo e das aulas é um piano vertical.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> O instrumento era de qualidade significativamente inferior.

A aluna afirmou que estuda bastante todos os dias, costuma memorizar as músicas e se apresentar em recitais de alunos. Com dois anos e meio de estudo, expressou que gosta muito de tocar piano, dançar ballet, ouvir músicas barrocas e ler lendas celtas.

Johana gravou *Minueto* e a primeira parte da *Giga* de J. S. Bach. Ambas as peças estavam muito bem preparadas para gravação, e estavam praticamente memorizadas. Foi observada fluência e espontaneidade na execução e nas entrevistas. A aluna demonstrou ter ideias bem claras sobre a execução e expressão musical das peças.

Os guias de execução na peça *Minueto* foram predominantemente interpretativos e expressivos, enquanto que na peça *Giga* predominaram guias básicos e expressivos.

#### 6.1.3.1.1 *Minueto*

Johana executou a peça de forma expressiva desde o primeiro encontro e, quando indagada sobre os seus pensamentos no momento da execução, a aluna respondeu:

“Me lembra uma cena de antigamente, um baile de máscaras, imagino pessoas dançando e uma música tocando, as pessoas usando umas máscaras, uns vestidos longos bonitos”.

O professor de Johana comentou que a aluna é dedicada e talentosa, que gosta de tocar piano e se apresentar em público. O professor alegou que a aluna costuma expressar os seus pensamentos sobre as músicas com muita inteligência e imaginação; alegou também que os pensamentos expressados pela aluna na entrevista não foram direcionados ou influenciados por ele.

No segundo encontro, foram observadas as anotações da Partitura 2. A aluna comentou que tais aspectos ressaltados precisavam ser lembrados no momento da execução, e consistiram em observações sobre dedilhados, dinâmica, expressão e agógica.

**Minueto**  
Nº 20

J. S. BACH

*Allegretto*

*a música começa a tocar*

The image shows a handwritten musical score for Minueto Nº 20 by J.S. Bach. The score is in 3/4 time and includes dynamics like *p*, *f*, *dim.*, and *cresc.*. Handwritten annotations in green and red ink are scattered throughout the score. At the top, it says "Minueto Nº 20" and "J. S. BACH". Below the title, it says "Allegretto". The score is written on five systems of two staves each. Handwritten notes include "a música começa a tocar" in green at the top, "Troca de pedal" in green in the middle, and "ênfância" in red at the bottom. There are also several circled areas in green and red, and various markings like "1 2 3 4 5" and "1 2 3 4 5" indicating fingerings. The score is decorated with colorful swirls and leaves in the top left corner.

Figura 159 – Anotações na partitura 2 do Minueto.

A Figura 169 mostra os guias de execução na peça *Minueto*, de acordo com o depoimento e as marcações da aluna.

Allegretto

*p* *cresc.*

*dim.* *p* *cresc.*

*dim.* *f* *p*

*cresc.* *f*

*p* *cresc.* *f*

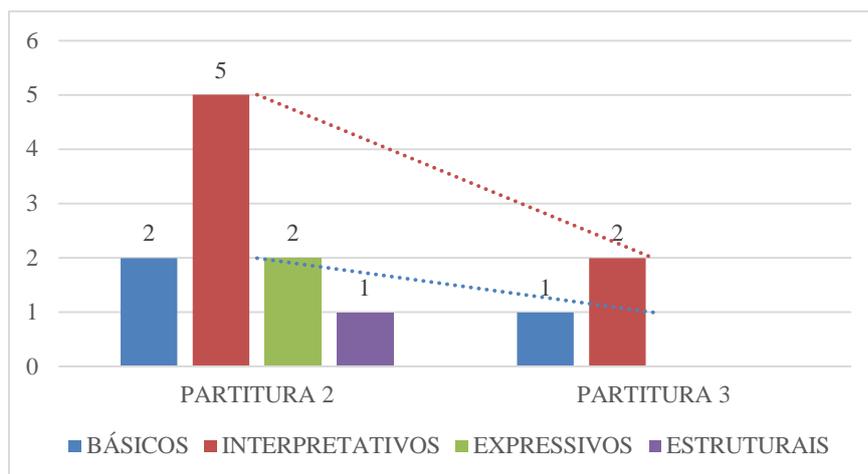
Guia básico
  Guia interpretativo
  Guia expressivo
  Guia estrutural

Figura 160 – Guias de execução na peça *Minueto*.

No terceiro encontro, Johana pensou na utilização do pedal e nos *crescendi*. A aluna explicou suas anotações da seguinte maneira:

“esse pedal aqui bem grande é pra eu me lembrar de fazer o pedal, e que devo trocar mais. É porque nas peças do Bach eu acho mais difícil de saber quando põe o pedal, daí eu acabo me esquecendo sempre de fazer, e daí eu tenho que pôr bem grande para me lembrar”.

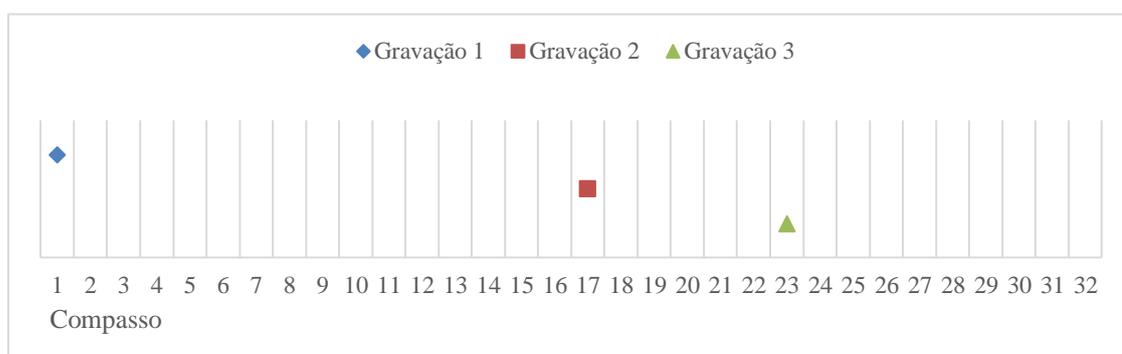




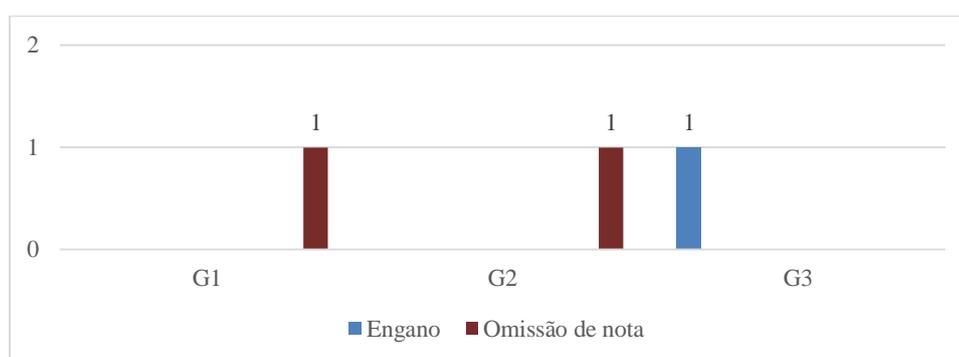
**Figura 162** – Guias de execução na peça *Minueto*, segundo partituras.

As duas primeiras gravações foram realizadas com a partitura em frente, porém a aluna não olhou tocou sem olhar para cima. As duas execuções se caracterizaram por andamento similar e bastante fluência na execução.

A terceira gravação foi realizada de memória (sem a partitura em frente), e foi caracterizada por um melhor contorno da melodia e andamento um pouco mais calmo. Os lapsos nas gravações foram pouco perceptíveis, não comprometendo o fluxo da execução. A localização dos lapsos pode ser vista na Figura 164.



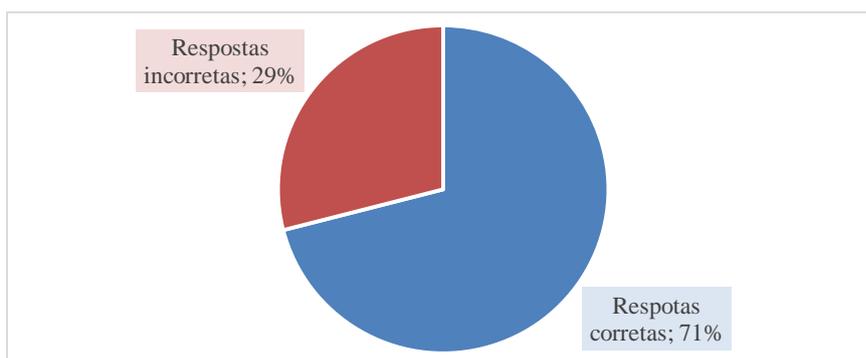
**Figura 163** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Minueto*.



**Figura 164** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Minueto*.

No teste oral a aluna aparentemente não compreendeu muito bem a pergunta sobre dinâmica. Ela respondeu como se eu houvesse indagado a respeito da duração das figuras nas cadências da peça: “o som é médio e da segunda vez mais longa”.

Saliento que, em todos os casos foi concedida liberdade de participação aos professores no momento das entrevistas, especialmente quando o vocabulário utilizado não era o mais apropriado para a compreensão do aluno.



**Figura 165** – Gráfico do teste oral da peça *Minueto*.

#### 6.1.3.1.2 *Giga*

Johana afirmou que gosta muito de tocar esta música e expressou o que pensou durante a execução da seguinte maneira:

“Eu acho relaxante tocar ela. Eu acho que eu pensei que eu tinha que focar no pedal, que eu sempre esqueço de fazer. Acho que também pensei no livro que estava lendo na matéria da escola”.

Não foram realizadas anotações nas partituras desta peça. Contudo, de acordo com os depoimentos, os pensamentos da aluna envolveram gestos da mão e uso do pedal.

▾ ▾  
**Allegro, ma espressivo**

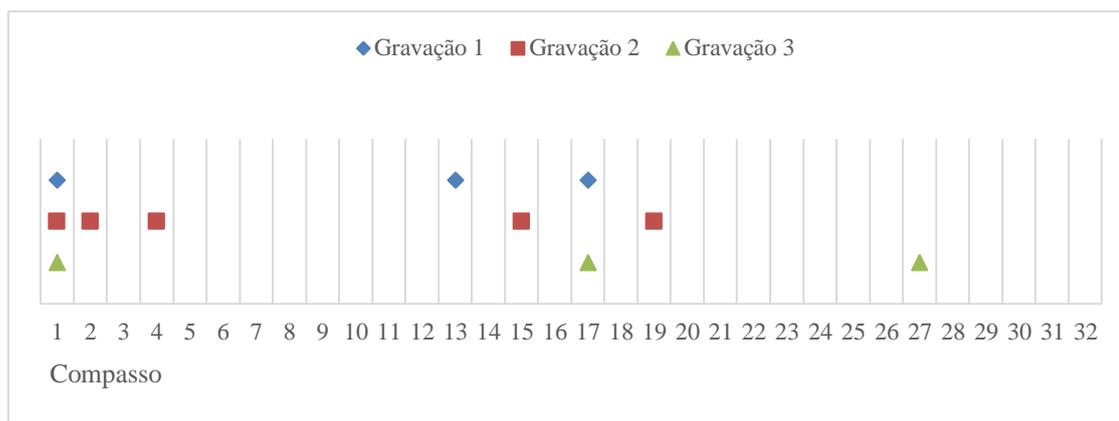
J. S. Bach  
バツハ

Guia básico   
  Guia interpretativo   
  Guia expressivo   
  Guia estrutural

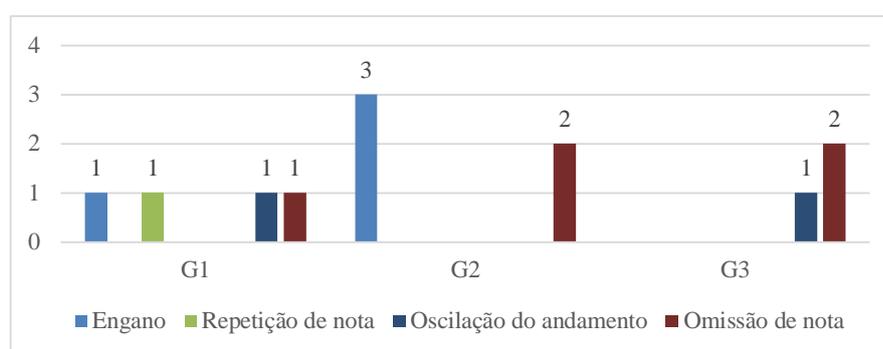
**Figura 166** – Guias de execução na *Giga*.

As três gravações foram realizadas de memória e a aluna executou a peça de maneira fluente, porém com excesso de pedal. Os andamentos adotados para a primeira e segunda gravação foram um pouco descontrolados, porém a terceira gravação foi realizada em andamento mais lento e controlado.

A ocorrência de lapsos nas gravações foi assim distribuída: 3 lapsos na primeira gravação, 5 na segunda e 3 na terceira. Nenhum destes lapsos comprometeu o fluxo da execução.



**Figura 167** – Lapsos na linha do tempo das gravações da *Giga*.



**Figura 168** – Ocorrência de lapsos nas gravações da *Giga*.

O teste oral de esta peça foi respondido de maneira totalmente correta.

### 6.1.3.2 Laura (12 anos)

Laura tem aproximadamente 7 anos de estudo de piano e o professor dela informou que a aluna passa por um período de desinteresse nas aulas de instrumento.

A aluna gravou as peças *Pequena Serenata Noturna* e *A fada do bosque*. As peças escolhidas eram peças anteriormente aprendidas, em um período de 7 e 18 meses, respectivamente.

Nos encontros foram observadas: execução inconsistente, falta de controle motor, andamento oscilante e uso excessivo de pedal.

A aluna afirmou que aprende as músicas “de ouvido e olhando para o teclado”, e que, para estas gravações, não havia mais consultado as partituras antes dos encontros. Dentre todos os alunos, foi a única aluna que demonstrou desinteresse em participar da pesquisa.

#### 6.1.3.2.1 Pequena Serenata Noturna

Quando Laura foi indagada sobre o que ela pensa enquanto executa esta música, ela afirmou que pensa na melodia e nas teclas:

“Eu lembro pelas notas assim que eu tocava, não penso na partitura. Penso na melodia da música. Na verdade, eu toco pensando nas teclas e eu penso na melodia, tipo se eu toco alguma coisa errada eu consigo ver que tá errada, mesmo sem olhar na partitura”.

A aluna argumentou que não precisa olhar para a partitura, pois ela aprende as músicas de ouvido nas aulas. Também disse que não precisa da partitura para “ensaiar”, pois ela toca “de ouvido”.

Eu perguntei se ela tinha alguma dificuldade para tocar esta música, ao que ela respondeu:

“Quando eu comecei a tocar achava difícil de juntar as duas mãos até aqui, porque esse era muito rápido. Daí eu não sabia decorar direito, tocar direito de mãos juntas. Mas agora eu não sei, eu toco ela toda normal, eu não sei se tem alguma parte mais difícil”.

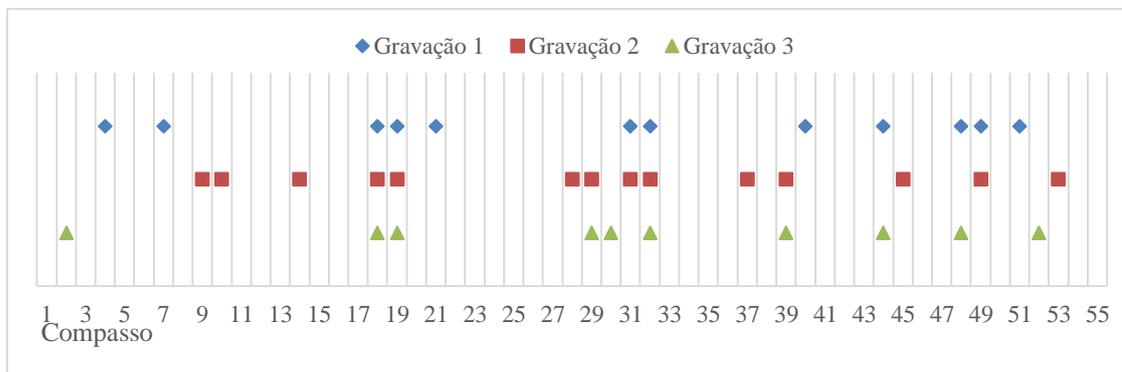
No segundo encontro, a aluna não comentou muito sobre as peças, apenas que estava errando em alguns trechos. No terceiro encontro, a aluna disse que pensou em um teatro e uma orquestra tocando.<sup>40</sup> A aluna tampouco realizou anotações nas partituras 2 e 3, apenas coloriu um trecho já marcado na partitura 1, o qual desejava melhorar.

Figura 169 – Anotações na partitura 1 da *Pequena Serenata Noturna*.

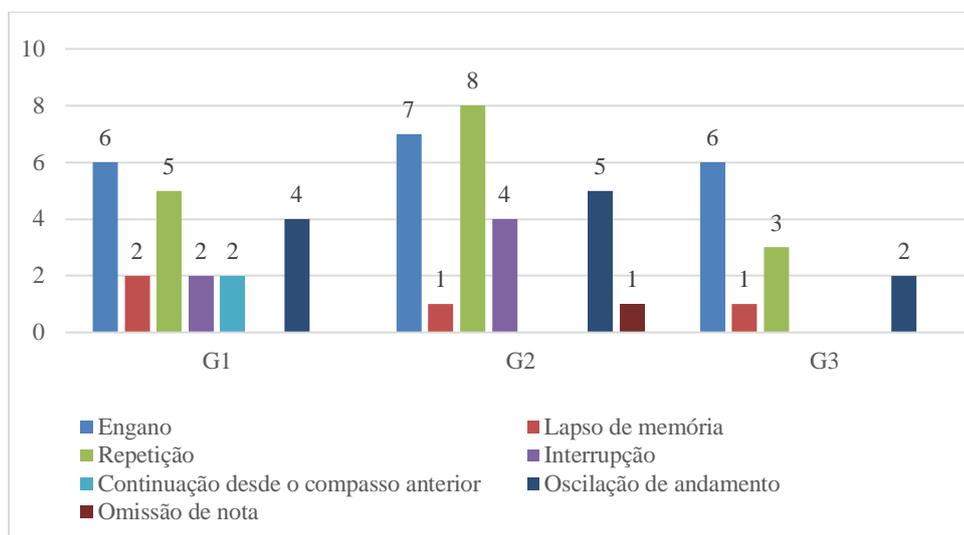
As três gravações registraram ocorrências de lapsos na execução. Na primeira gravação foram registrados 12 lapsos, na segunda, 14 lapsos e, na última gravação, 10 lapsos. A aluna demonstrou estar muito insegura nas três gravações e o andamento foi agitado nas três ocasiões.

<sup>40</sup> Não tenho a certeza de que este pensamento era de fato da própria aluna. Talvez o professor tenha tentado estimular e motivar a aluna entre um encontro e outro, trazendo novas ideias.

Na análise da ocorrência de lapsos foram identificadas oscilações de andamento, enganos de notas, interrupções e repetições. Na última gravação já não houve interrupções e diminuíram as repetições, de forma que houve melhora o fluxo da execução.

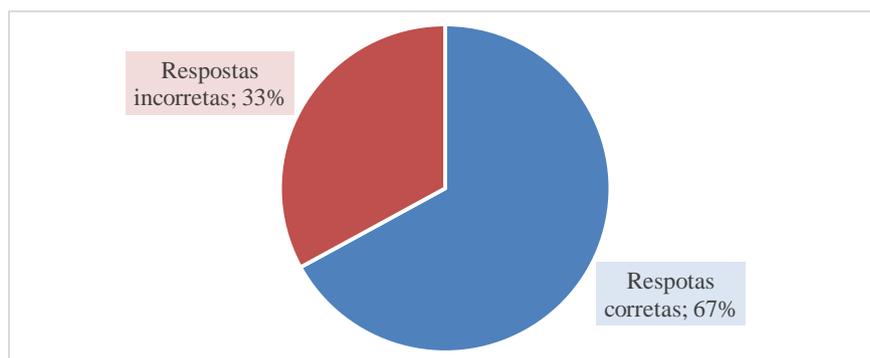


**Figura 170** – Lapsos na linha do tempo das gravações da *Pequena Serenata Noturna*.



**Figura 171** – Ocorrência de lapsos nas gravações da *Pequena Serenata Noturna*.

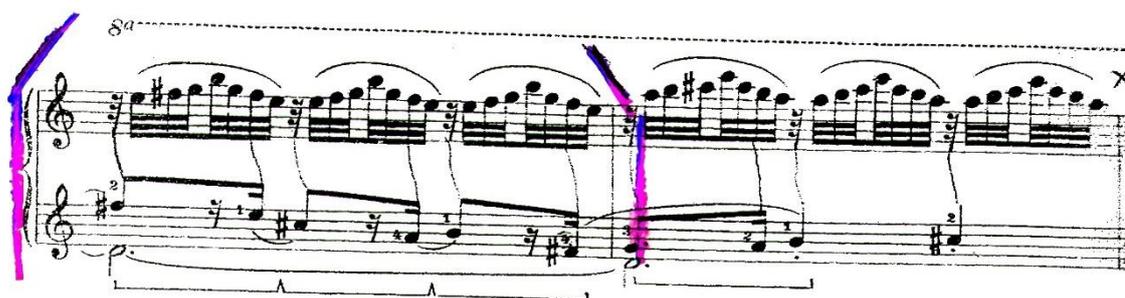
O teste oral resultou em 4 respostas corretas e 2 incorretas. As perguntas não respondidas foram aquelas sobre o compositor e a nota final.



**Figura 172** – Gráfico do teste oral da *Pequena Serenata Noturna*.

#### 6.1.3.2.2 *A fada do bosque*

No primeiro encontro, Laura afirmou ter pensado na melodia enquanto tocava peça. Assim como na outra peça, não foram realizadas anotações na partitura. Contudo, a aluna fez um comentário sobre as partes mais difíceis na execução da peça, de forma que combinamos de marcar na partitura os trechos sobre os quais ela falou no momento da entrevista. Cabe ressaltar que estas marcações já estavam na partitura 1, antes da pesquisa.



**Figura 173** – Anotações na partitura da peça *A fada do bosque*.

Na entrevista também perguntei como foi aprendida e/ou estudada a peça, ao que ela respondeu de maneira semelhante à peça anterior, dizendo que não precisa estudar. O professor comentou que a peça vai sendo memorizada por compassos (geralmente 2 a 4 compassos por aula), “não precisando estudar em casa”, segundo afirmações da aluna. Eles comentaram que começam estudando por mãos separadas e depois, juntam mãos.

No terceiro encontro, a aluna disse que pensou em uma floresta no momento da execução.<sup>41</sup> A aluna afirmou também: “e também pensei que eu ainda travo na mesma parte principalmente porque as notas naquela parte são muito juntinhas uma do lado da outra, daí é difícil”.

<sup>41</sup> Esta resposta também pareceu ter sido influenciada pelo professor.

*Aluna*  
**A Fada do Bosque** ★

LORENZO FERNÂNDE

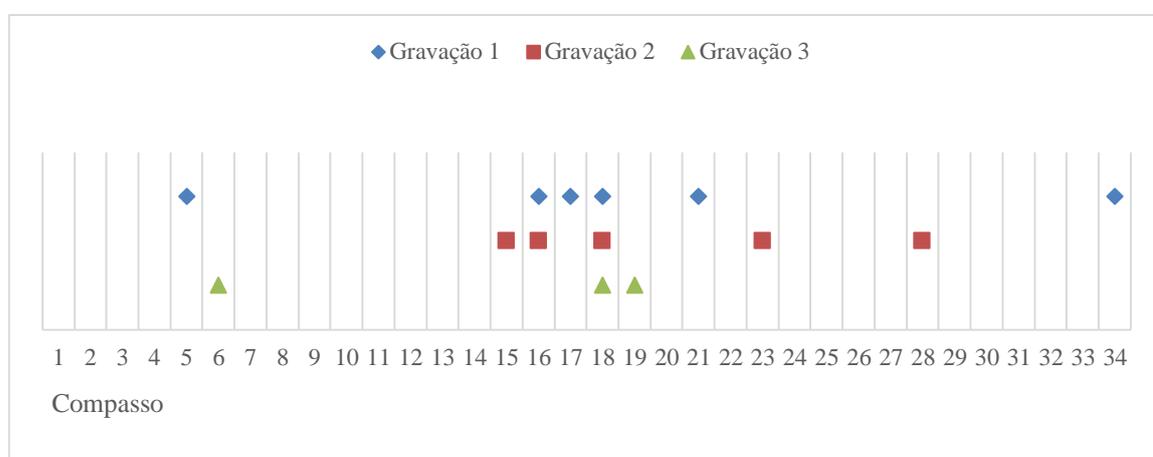
Allo Vivo (♩ = 96)

PIANO

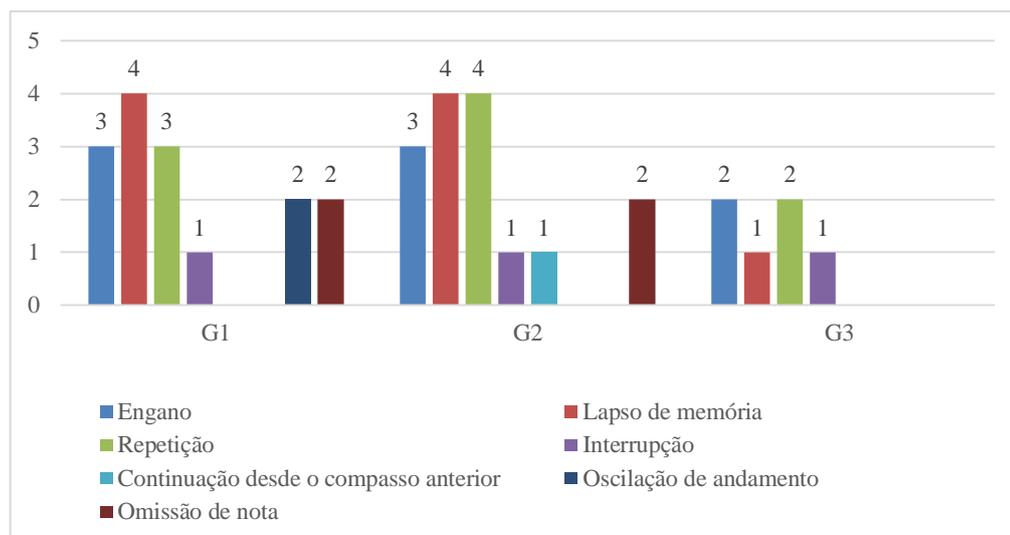
*p* *leggierissimo*

**Figura 174** – Anotação na partitura 3 da peça *A fada do bosque*.

O desempenho da aluna nas gravações da peça foi da seguinte maneira: na primeira gravação foram registrados 6 lapsos, na segunda gravação, 5 lapsos, e na terceira, 3 lapsos. Desta forma, o fluxo da execução apresentou cada vez menor ocorrência de lapsos, de forma que houve melhora progressiva no desempenho.



**Figura 175** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *A fada do bosque*.



**Figura 176** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *A fada do bosque*.

O teste oral da peça apresentou 70% de respostas corretas. As respostas incorretas foram aquelas referentes ao nome do compositor, nota inicial na mão esquerda e dinâmica inicial da peça.

### 6.1.3.3 *Maria (12 anos)*

Maria tem três anos de estudo do instrumento. Nas entrevistas, a aluna demonstrou autonomia na maneira de expressar os seus pensamentos e capacidade de reflexão.

Foram observados certo nervosismo e insegurança no momento das gravações. É provável que a consciência de estar sendo observada e a situação de teste tenham influenciado na insegurança dela, em todas as gravações.<sup>42</sup>

As sessões de gravação de Maria foram repetidas várias vezes até ela conseguir terminar as músicas, pois ela parava de tocar no primeiro ou segundo compasso, e solicitava que reiniciássemos a gravação.

A aluna comentou que não tem o hábito de estudar durante a semana e que, quando tem algum problema ou dificuldade, ela desiste de tocar. Uma das principais causas da desmotivação e desistência da aluna consiste na dificuldade da leitura da notação musical, segundo declarações da própria aluna. Maria disse que ela tem dificuldade para aprender “porque o professor não deixa pôr os nomes das notas na partitura”.

<sup>42</sup> Reações similares foram observadas nas alunas Laura e Isabela (ambas também de 12 anos).

Contudo a aluna conseguiu ir melhorando o seu desempenho nas peças, e segundo ela, isto foi possível só depois de ter escrito os nomes das notas na partitura, possibilitando a aprendizagem da música “aos poucos”.

Maria disse que toca piano fora do horário de sua aula somente quando ela tem vontade e prazer de tocar e, especialmente, quando as músicas lhe são fáceis.

#### 6.1.3.3.1 *Allegretto*

O estudo desta peça foi iniciado aproximadamente 10 meses antes da pesquisa. No primeiro encontro, a aluna foi questionada sobre o que ela pensou enquanto executava esta peça, ao que ela respondeu: “olha, eu não sei, eu só fui tocando, é que também já está no automático e só em algumas partes que eu errei eu pensei”. Um pouco depois, a aluna afirmou ter lembrado de um filme cuja trilha sonora era a música *Allegretto* de Beethoven.

Maria afirmou que lhe foi difícil aprender esta peça, especialmente por não saber as notas. A aluna também explicou como foi o processo de aprendizagem e memorização, e que este processo se tornou mais fácil a partir do momento em que foram colocados os nomes das notas na partitura.

Outra dificuldade considerada pela aluna foram os saltos e a mudança de posição entre um compasso e outro, sejam estes ocasionados por intervalos de maior extensão ou simplesmente pela mudança do registro. Maria afirmou que ela precisa prestar muita atenção para preparar as mãos para a execução: “abrir mais a mão e não consiga esbarrar”, nas palavras da aluna.

A aluna explicou extensivamente tudo o que ela escrevera na partitura, anotações que se referiam, na maioria das vezes, a nome das notas e aspectos técnicos.

Figura 177 – Anotações nas partituras 2 e 3 da peça *Allegretto*.

De acordo com a Figura 185 e a Figura 186, as marcações variaram do segundo para o terceiro encontro. Essas variações, ilustradas na Figura 184, foram caracterizadas por um aumento considerável no número de guias básicos do segundo para o terceiro encontro.

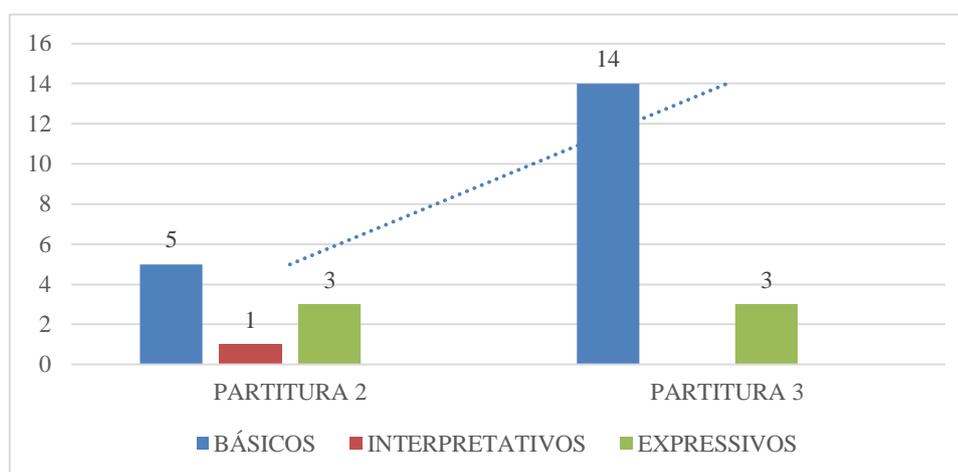
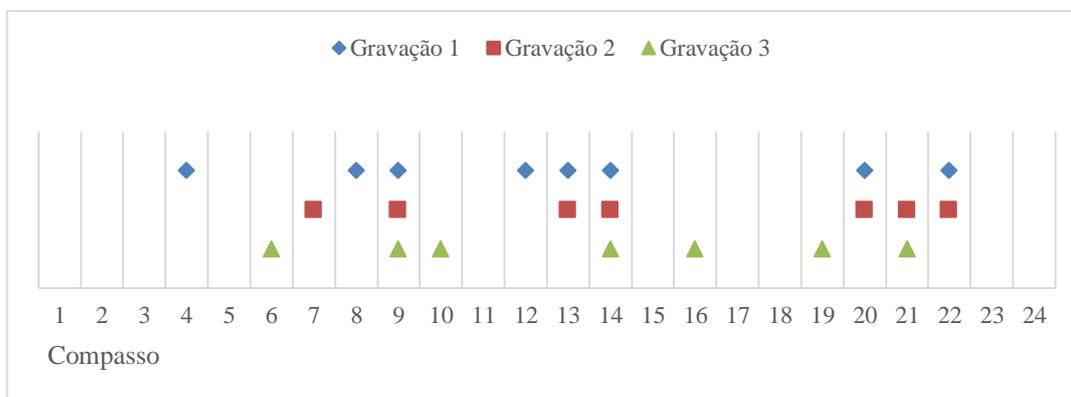


Figura 178 – Guias de execução na peça *Allegretto*, segundo partituras 2 e 3.

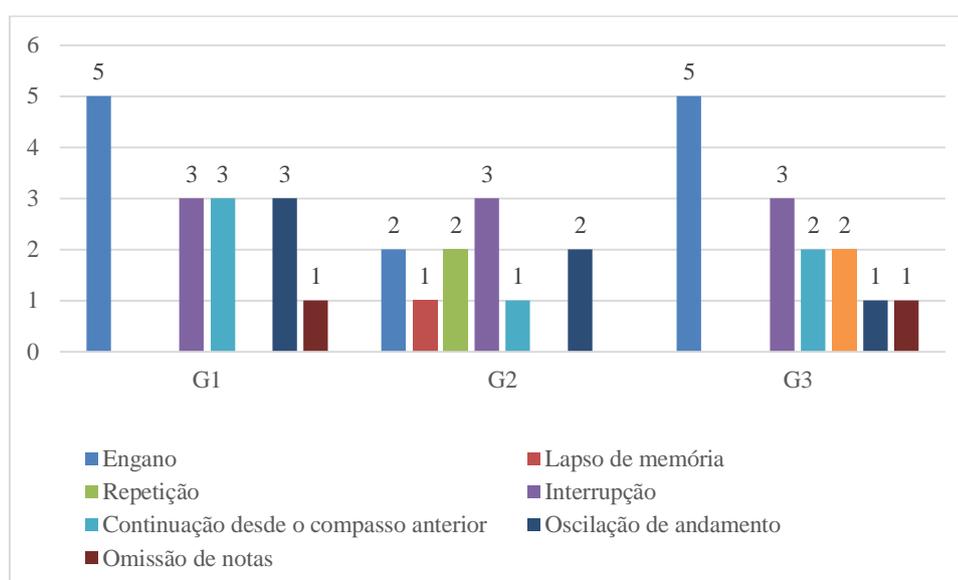
De acordo com o depoimento da aluna, ela teve como objetivo do estudo memorizar os movimentos das mãos para a última gravação. Os guias de execução foram predominantemente básicos, representando 88% do número total de guias na peça.

Maria decidiu executar a música de memória desde o primeiro encontro. E, dentre as três ocasiões de performance, a segunda foi aquela na qual houve menor ocorrência de lapsos.

Contudo, as gravações pouco diferem entre si em termos de ocorrência de lapsos. Na primeira gravação foram registrados 8 lapsos, na segunda e terceira gravação 7 lapsos. Os lapsos aconteceram geralmente nos mesmos compassos nas três gravações.



**Figura 179** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Allegretto*.

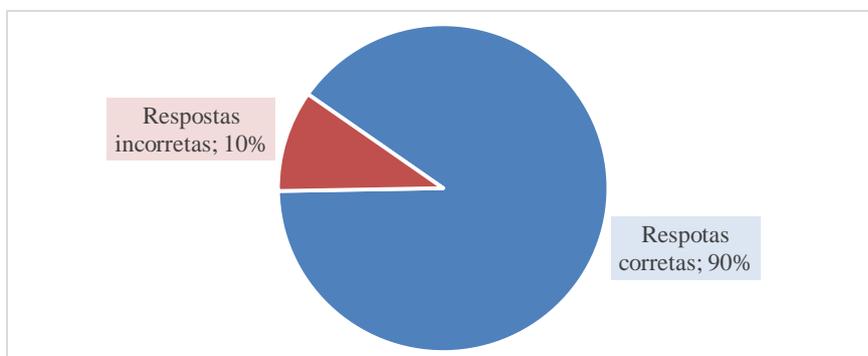


**Figura 180** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Allegretto*.

O resumo detalhado na Figura 189 mostra uma redução na ocorrência de enganos de notas da primeira para segunda gravação (de 5 para 3 enganos), mas um aumento na terceira gravação de volta ao nível registrado na primeira gravação (5 enganos). A quantidade de interrupções (3 interrupções) e de omissão de notas (1 omissão) se manteve estável nas três gravações. Entretanto, houve uma melhora nas oscilações de andamento no decorrer das gravações, diminuindo a ocorrência das mesmas até a última gravação (3, 2 e 1, respectivamente).

Analisando as condições da aluna, pode se conjecturar que seu desempenho insatisfatório decorre principalmente da pouca dedicação da aluna e de sua dificuldade em lidar

com a leitura musical. Além disto, a aluna ficou muito nervosa durante as gravações. Apesar disso, o teste oral da peça foi realizado de maneira satisfatória, porquanto das dez questões solicitadas, nove foram respondidas corretamente.



**Figura 181** – Gráfico do teste oral da peça *Allegretto*.

#### 6.1.3.3.2 *Jesus, alegria dos homens*

No primeiro encontro, a aluna não se sentiu à vontade de tocar esta peça, motivo pelo qual não foram realizadas três gravações da peça, mas apenas duas. Maria gravou-a de memória nas duas ocasiões.

A peça teve dois meses e meio de preparação e, a partir da análise das partituras, foram identificados aspectos aos quais Maria atentava no momento da execução, tais como direcionamento da melodia, estrutura e som, dentre outros.

Menciono que a aluna apresentou apenas oito compassos da música, os quais ela repetiu na gravação, pois não tinha terminado a leitura da peça antes da pesquisa.

A aluna comentou que dividiu a peça para estudá-la melhor: “eu separei por partes, a primeira, a segunda e a terceira”. Maria afirmou que gosta dos movimentos ascendentes e descendentes da peça.

# Jesus, Alegria dos Homens

TEMA DO CORAL DA CANTATA 147

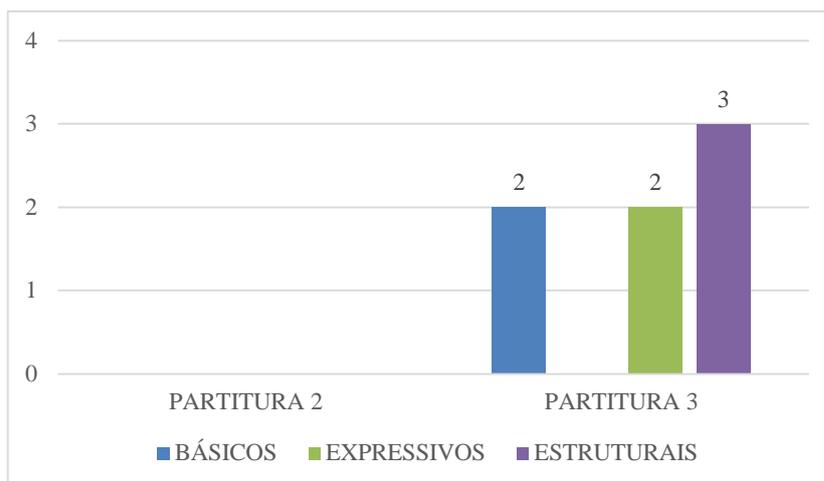
J. S. BACH

The image shows a musical score for the piece "Jesus, Alegria dos Homens" by J.S. Bach. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It is marked "Lento (M.M. ♩=66) sempre legato" and "p". The score consists of five systems of music, each with a treble and bass staff. The notes are mostly eighth and sixteenth notes. Handwritten annotations in red and purple ink are present throughout the score. These include:
 

- "p sobre deite" written vertically on the left side of the first system.
- "repete" with arrows pointing to specific notes in the second system.
- "escadina" written above the notes in the second system.
- "p" written below the notes in the fifth system.
- Various other markings, including "X" marks and small circles, indicating specific points of interest or performance techniques.

Figura 182 – Anotações na partitura da peça *Jesus, alegria dos homens*.

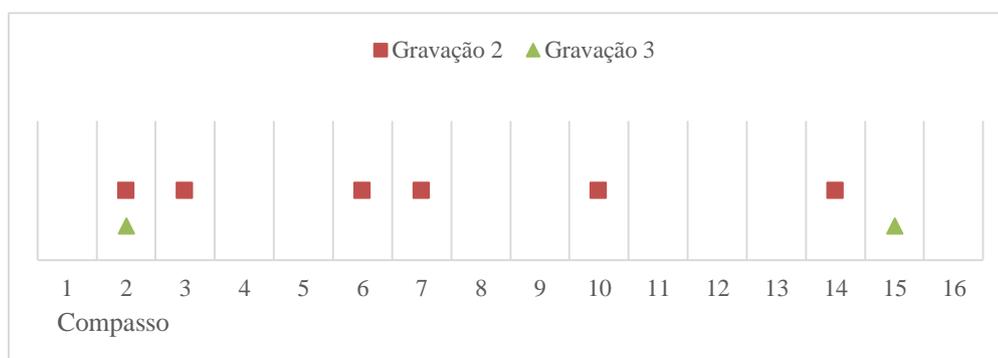
De acordo com as anotações na partitura, os guias utilizados foram estruturais, expressivos e básicos. E, comparando com a outra peça apresentada, neste caso não foi necessário escrever os nomes das notas na partitura, mas apenas indicar o direcionamento da melodia. A Figura 192 ilustra os guias utilizados de acordo com as anotações e depoimento da aluna.



**Figura 183** – Guias de execução na peça *Jesus, alegria dos homens*.

Foi observado que as anotações realizadas nas partituras das músicas consistiram em aspectos diferentes se comparado à outra peça apresentada pela aluna, sugerindo que a peça *Jesus, alegria dos homens* requereu de menor quantidade de estratégias e de tempo para ser aprendida e memorizada. De acordo com os depoimentos e partituras analisadas, a aluna evidenciou escolher estratégias diferenciadas para memorizar ambas as peças.

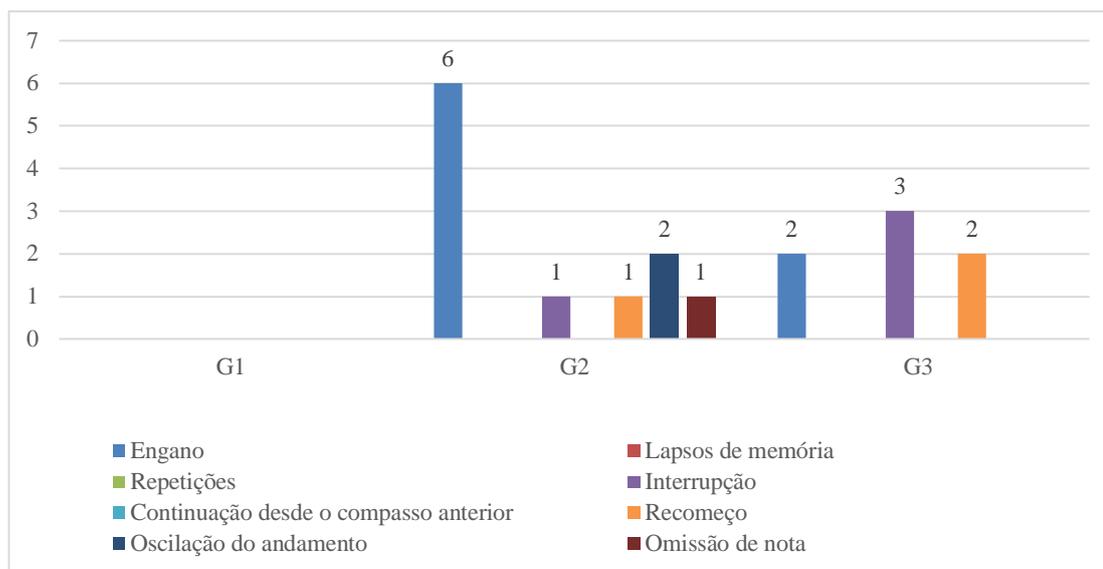
Saliento que, entre a segunda e a terceira gravação foi constatada uma diminuição da ocorrência de lapsos.



**Figura 184** – Lapsos na linha do tempo da peça *Jesus, alegria dos homens*.

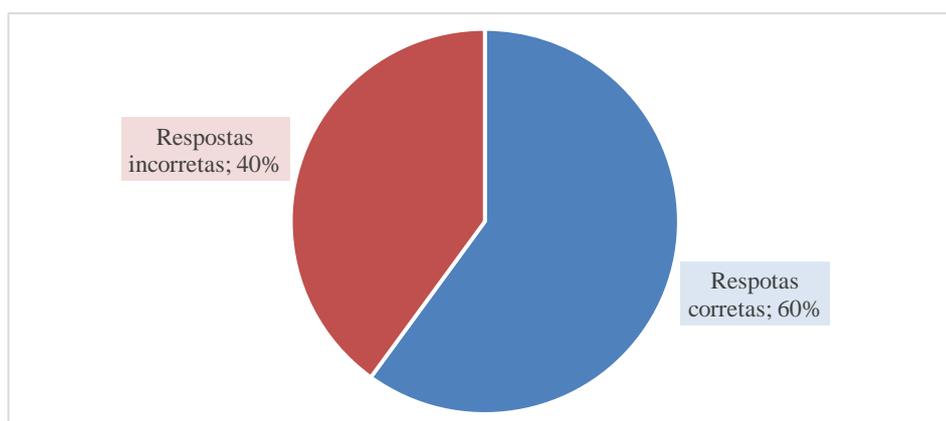
Houve seis ocorrências de lapsos na primeira gravação, enquanto que na segunda gravação as ocorrências diminuíram para duas. Contudo, o fluxo da execução foi semelhante para ambas as gravações; houve aumento nas interrupções e recomeços da peça (a partir do início), enquanto que os enganos e oscilações de andamento diminuíram da primeira para a segunda gravação.

A análise comparativa do desempenho das execuções, entre a primeira e a segunda gravação, resultou em pouca alteração, contudo houve melhoria em termos de um maior autocontrole e menor oscilação de andamento no momento da execução.



**Figura 185** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Jesus, alegria dos homens*.

O teste oral teve um resultado de 60% de respostas corretas. As perguntas incorretas foram sobre o nome do compositor, a nota inicial e final na mão esquerda e o ritmo.



**Figura 186** – Gráfico do teste oral da peça *Jesus, alegria dos homens*.

#### 6.1.3.4 Isabela (14 anos)

A aluna tem três anos de estudo, possui teclado eletrônico em casa e as aulas são realizadas em um piano vertical.<sup>43</sup> As peças executadas, *Escocesas* e *Hungarian folk*, tiveram aproximadamente três meses de preparação. A aluna pensou bastante sobre o aspecto rítmico das suas músicas e declarou tê-las aprendido pelo dedilhado. Os depoimentos da aluna giraram em torno de frases como: “quero acertar as notas e conseguir tocar de memória e sem paradas”, demonstrando determinação e responsabilidade.

<sup>43</sup> Isabela é irmã de Beta (11 anos), que também participou da pesquisa.

Os guias de execução utilizados foram predominantemente do tipo básico e estrutural, tanto na peça *Escocesas* quanto na peça *Hungarian folk*. O teste oral das peças obteve 50% de respostas corretas, e as ocorrências de lapsos nas três gravações foram semelhantes entre si.

#### 6.1.3.4.1 *Escocesas*

Isabela afirmou ter pensado, no momento da execução, principalmente na realização dos trechos difíceis da peça.

Isabela explicou os trechos os quais considera difíceis:

“Essa parte aqui eu tenho um pouquinho mais de dificuldade na mão esquerda [mostrou na partitura] de repente, eu fico prestando mais atenção onde é que eu toco a mão esquerda. E, aqui [mostrou na partitura] eu demoro um pouquinho porque tenho dificuldade de tocar [esquemmatizou a mudança de posição]”.

No segundo encontro, a aluna executou a peça com a partitura em frente, mas praticamente não olhou para ela. Isabela afirmou que foi lembrando a música pela execução da mão direita “pelo “ritmozinho, não pelas notas”, ao mesmo tempo que a execução da mão esquerda já estava automatizada, não precisando ser pensada, afirmou.

As anotações na partitura 2 foram classificadas como guias básicos e estruturais. Saliento que estas anotações foram realizadas pela aluna em uma cópia com anotações anteriores à pesquisa, já que não foi fornecida a partitura limpa antes dos encontros. O registro de guias contabilizou somente aqueles realizados pela aluna e de acordo com o depoimento dela.

**ESTUDAR 9**  
**DIAS POR SEMANA**

**Écossaise**  
Johann Nepomuk Hummel  
(1778-1837)

*Allegro*

*pensando em acertar este trecho*

*Estudar o NOME DAS NOTAS!!!*

*pensando em acertar a mão esquerda.*

*acertar a mão esquerda*

*Do*

*FA*

*Fine*

*D.C. al Fine*

Figura 187 – Partituras 2 (a,b) da peça *Escocesas*.

Na partitura foram observadas frases como as que seguem: “pensando em acertar este trecho”, “pensando em acertar a mão esquerda”, e claves e notas ressaltadas (cc. 23 e 31). A aluna considera a estrutura da música por frases, “como sendo toda ela fragmentadinha”, nas palavras dela.

De acordo com as anotações e depoimentos da aluna, os guias de execução estão ilustrados na Figura 198.



Figura 189 – Guias na partitura 3 da peça *Escocesas*.

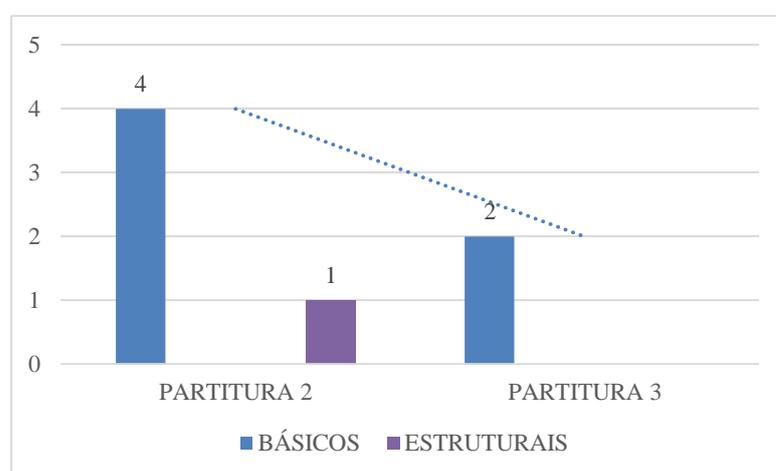
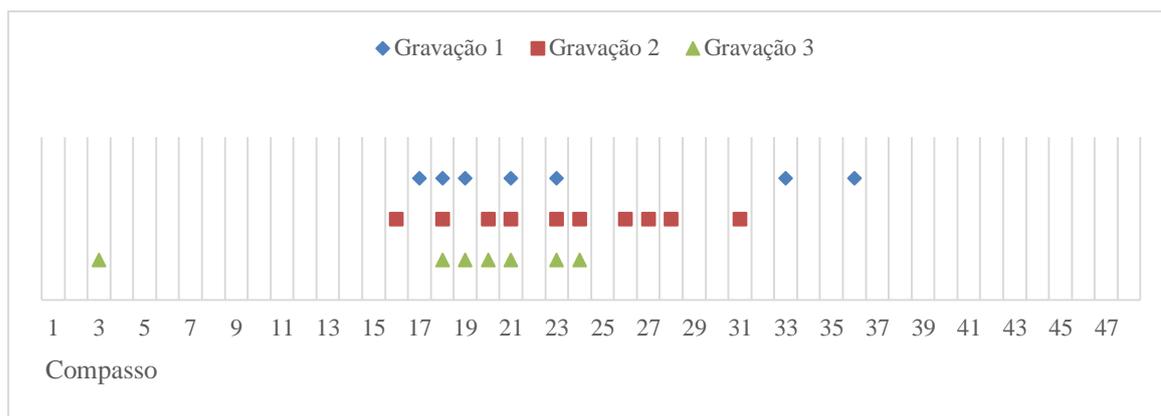


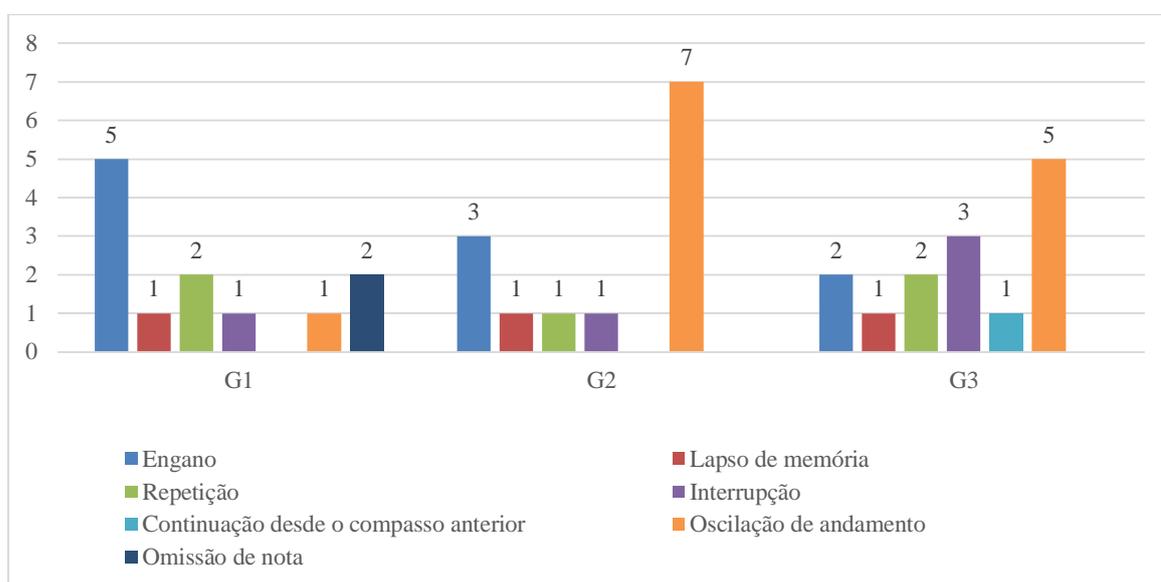
Figura 190 – Guias de execução na peça *Escocesas*, segundo partituras 2 e 3.

As gravações foram realizadas com partitura na primeira e segunda gravação e sem partitura na última gravação. Na primeira ocasião, Isabela estava muito nervosa e decidiu não fazer a repetição sugerida na partitura (cc.25 – 32). Na segunda gravação ela se encontrava um pouco mais tranquila para a gravação, decidindo fazer a repetição. Na terceira gravação ela decidiu não realizar a repetição, “por medo de errar”, segundo a aluna. O andamento adotado para esta última performance foi similar ao da segunda gravação.

A ocorrência de lapsos nas gravações foram: 7 lapsos na primeira e na terceira gravações, e 10 lapsos na segunda gravação (a única realizada com repetição). Os trechos considerados difíceis pela aluna apresentaram lapsos nas três gravações. O desempenho foi semelhante nas três execuções, com poucas diferenças; entretanto, a última gravação apresentou melhoria na parte final da peça.



**Figura 191** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Escocesas*.



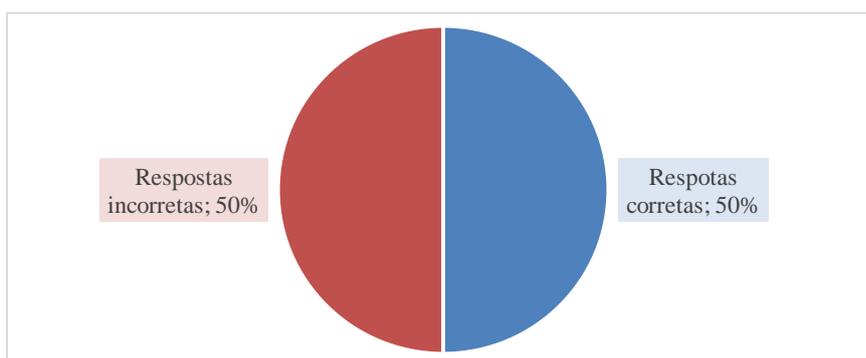
**Figura 192** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Escocesas*.

De acordo com o registro de lapsos, houve uma diminuição de oscilação de andamento da segunda para a terceira gravação. E, se compararmos a primeira e a terceira gravação (mesmo número de compassos executados), houve diminuição de lapsos por engano de notas, porém um aumento na quantidade de interrupções. Analisando os lapsos de memória, elas se mantiveram iguais e sem alterações.

É inviável procurar definir se houve melhora no desempenho da peça, pois de acordo com a quantidade de lapsos, não houve muita diferença entre as gravações. Entretanto, se procurarmos um elemento diferencial entre a primeira e a última gravação, este poderia ser a memorização da peça. Se considerarmos apenas este elemento como um dos aspectos da aprendizagem a ser avaliado, podemos concluir que houve uma melhora no desempenho ao se conseguir uma performance de memória em um período de três semanas, ainda que com o mesmo número de ocorrência de compassos problemáticos. É provável que a aluna não saiba

como estudar os compassos problemáticos, ou até mesmo que não tenha total consciência dos aspectos que lhe causam dificuldade na execução. Nos compassos que a aluna afirmou ter mais dificuldade (cc. 17 – 32) há uma textura musical para a mão esquerda diferente da primeira parte, constituída de duas vozes, baixo de Alberti, maior movimentação rítmica, além de mudança de clave e a aparição de linhas suplementares. O trabalho focado nestes aspectos poderia não apenas abreviar o tempo de aprendizagem, como também diminuir a ocorrência de lapsos nestes trechos.

O teste oral foi respondido com 50% de respostas corretas. Isabela não soube responder questões sobre a nota inicial na mão direita e esquerda, nome do compositor, dedilhado na mão esquerda, dinâmica e andamento. Pelas respostas da aluna é possível pressupor que o aprendizado desta música consistiu principalmente no aspecto cinestésico e visual do teclado, pois ela mesma havia declarado que ela aprende “não pelas notas mas pelo ritmozinho da música”.



**Figura 193** – Gráfico do teste oral da peça *Escocesas*.

#### 6.1.3.4.2 *Hungarian folk*

A aluna comentou que gosta bastante desta peça. Quando ela foi indagada sobre o que ela pensa ao tocar esta música, ela afirmou o seguinte:

“Eu gosto bastante da música, então eu aproveito a música, e, nessa parte aqui [indicou o final do terceiro sistema] que eu me complico um pouquinho e eu presto atenção mais no que está marcado”.

Assim como na outra peça, Isabela identificou no início da entrevista alguns trechos nos quais ela tem maior dificuldade e precisa prestar atenção. A seguir, ela disse o seguinte: “eu fui lembrando mais da mão direita, e a mão esquerda meio que sai no automático assim”. Afirmou novamente que não lembra do nome das notas, mas que lembra a música através do seu ritmo.

As anotações foram realizadas na partitura que a aluna já utilizava anteriormente (com anotações anteriores à pesquisa), mas somente as anotações realizadas durante a pesquisa, ligadas com os depoimentos da aluna, foram considerados como guias de execução.

estava pensando  
 no ritmo da  
 música  
 Béla Bartók (1881-1945)  
 Sz. 42

1 5 4  
 p dolce  
 2 5 3

7  
 3 2 1 1  
 esperar mais

13  
 NOTAS CERTAS  
 dim.  
 1 3 2 1  
 1 3 2 1  
 11

Figura 194 – Anotações na partitura 2 da peça *Hungarian folk*.

No terceiro encontro, Isabela explicou uma anotação realizada na partitura, justificando a importância de prestar atenção no dedilhado da passagem. A aluna argumentou: “é que eu botava o dedo errado, daí toda a mão esquerda toda saia errada”. A aluna comentou também sobre as suas dificuldades na última execução, dizendo que ela não tinha tocado muito bem, e depois observou: “pensei na ordem dos números que eu tinha que colocar”.

10  
 2  
 dim.  
 1 3 2 1  
 1 3 2 1

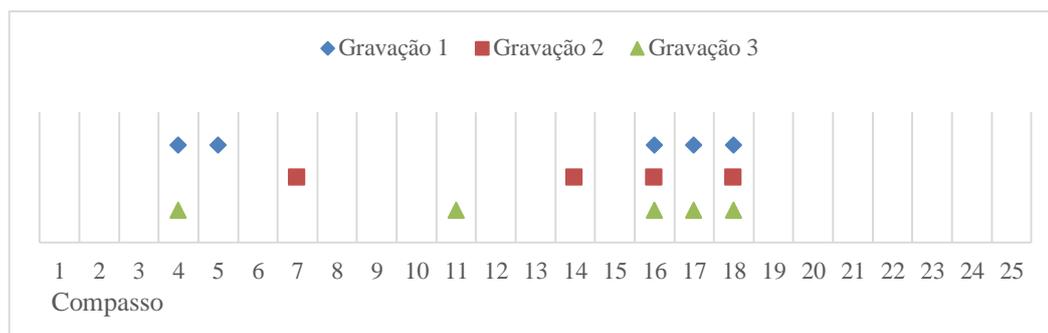
Figura 195 – Anotações na partitura 3 da peça *Hungarian folk*.

De acordo com o depoimento da aluna e anotações realizadas nas partituras, os guias de execução utilizados foram do tipo básico e estrutural, conforme mostrados na Figura 206.

The image shows a musical score for a piece titled "Hungarian folk". The score is written for piano and consists of four systems of music. The first system is marked "Quasi adagio" and "p dolce". The second system has a blue arrow pointing to a measure. The third system has a blue arrow pointing to a measure and a yellow arrow pointing to a measure. The fourth system is marked "pp" and "smorzando". A legend at the bottom identifies yellow arrows as "Guia básico" and blue arrows as "Guia estrutural".

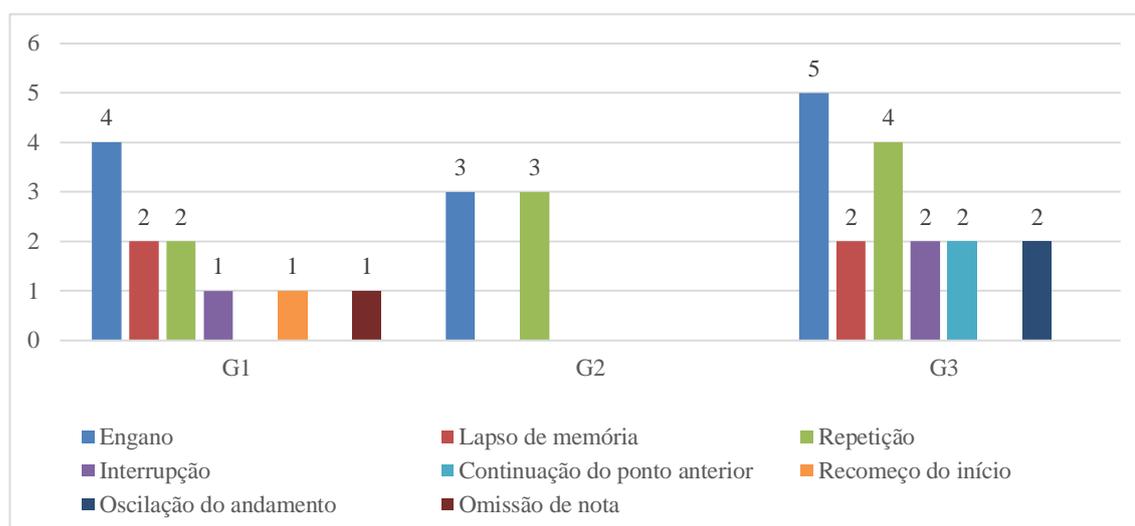
Figura 196 – Guias de execução na peça *Hungarian folk*.

De forma semelhante à peça anterior, os resultados foram praticamente mantidos quanto à fluência da execução, entre a primeira e a última gravação, com a diferença que a última foi tocada de memória. Os trechos que apresentaram lapsos variaram pouco, mantendo-se problemáticos os compassos 4, 16 e 18 nas três gravações.



**Figura 197** – Lapsos na linha do tempo das gravações da peça *Hungarian folk*.

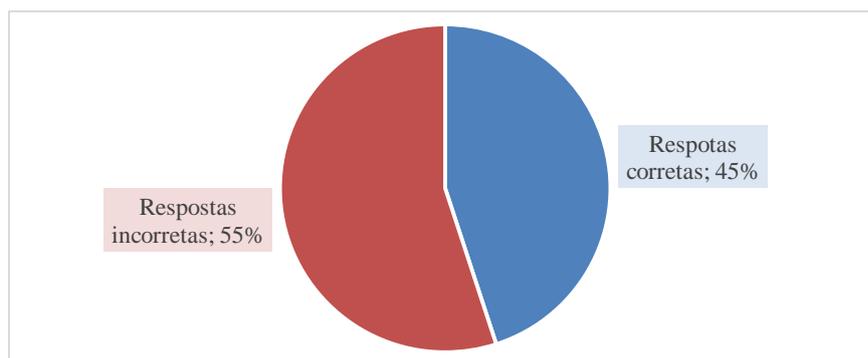
Na última gravação Isabela afirmou que se encontrava “super preocupada” para conseguir executar a peça de memória e da melhor maneira possível. O andamento ficou mais rápido entre a primeira e a segunda gravação, ficando a última com andamento parecido ao da segunda gravação.



**Figura 198** – Ocorrência de lapsos nas gravações da peça *Hungarian folk*.

Se observarmos a Figura 205, houve uma diminuição de lapsos na segunda gravação, assim como como diminuiu também a variedade de ocorrências, de forma que os problemas no momento da execução foram se tornando menos perceptíveis. Com base nestes efeitos, a segunda gravação pode ser considerada como aquela que apresentou melhor desempenho dentre as três gravações, embora tenha sido feita com a partitura.

O teste oral apresentou 45% de respostas corretas. As questões não respondidas pela aluna foram aquelas referentes à dinâmica, andamento, nota inicial na mão esquerda, notas finais em ambas as mãos e dedilhado.



**Figura 199** – Gráfico do teste oral da peça *Hungarian folk*.

## 6.2 FEEDBACK SOBRE O APRENDIZADO

No decorrer dos encontros com os alunos, foram feitas algumas perguntas sobre o processo de aprendizagem. O depoimento dos alunos proporcionou um panorama esclarecedor do aprendizado e das estratégias que eles empregaram para memorizar as peças. De maneira geral, todas as crianças responderam de forma singela e espontânea a respeito de suas estratégias de estudo.

Embora o objetivo da pesquisa não tenha sido necessariamente o estudo das estratégias de estudo dos alunos, considere relevante trazer um feedback sobre o processo de aprendizagem a respeito deste tema.

Para este efeito, foram consideradas como estratégias de estudo dois aspectos: as declarações dos próprios alunos sobre seus aprendizados, bem como as indicações assinaladas nas partituras. Desta forma, as estratégias de estudo descritas pelas crianças foram registradas separadamente em uma planilha própria, para o posterior estudo e avaliação das mesmas.<sup>45</sup> Essas informações foram obtidas tanto através de fontes escritas (marcações na partitura) como de fontes orais (entrevistas).

Considere que a integração das estratégias de estudo e da abordagem dos guias de execução como elementos da prática musical, poderia colaborar no monitoramento do estudo, assim como na eficácia da execução de memória.

Do ponto de vista pedagógico, é possível que a combinação deliberada destes elementos no ensino promova, progressivamente, uma melhoria no desempenho dos alunos, especialmente porque ela confere maior eficácia ao processo. Desta forma, é plausível pensar que, com o passar do tempo, o desenvolvimento musical do aluno seja progressivamente associado a

<sup>45</sup> É importante esclarecer que foram considerados como guias de execução (ou pensamento das crianças no momento da execução) os depoimentos, ideias, reflexões transmitidas pelos alunos a respeito da sua música e/ou execução. Ou seja, os guias de execução responderam à pergunta *o quê*, enquanto as estratégias de estudo responderam à pergunta *como*.

habilidades físico-instrumentais, paralelamente a um conjunto de conhecimentos musicais de forma abrangente e complexa.

Além disso, um estudo deliberado eficaz pressupõe a compreensão das dificuldades ou desafios a serem abordados, e conseqüentemente o planejamento de estratégias apropriadas para superá-los. O desenvolvimento da compreensão musical e das habilidades específicas do instrumentista dependem consideravelmente dessa consciência dos elementos envolvidos na aprendizagem, assim como da capacidade de examinar corretamente quais são objetivos específicos da prática, traçando um direcionamento no processo.

Nas entrevistas realizadas, as crianças relataram as estratégias utilizadas tanto para memorizar as peças quanto para melhorar a execução no decorrer dos encontros. Em muitos casos foi perceptível que os alunos não sabiam como estudar, pois eles caracterizaram o emprego de mecanismos sem objetivos específicos, às vezes somente repetitivos, com uma finalidade genérica, a de conseguir executar as suas músicas sem interrupções. Várias crianças, por exemplo, comentaram que elas costumam isolar os trechos problemáticos para estudá-los separadamente. De maneira geral, os alunos afirmaram ter uma organização no estudo: primeiro, tentar tocar a música do início ao fim; segundo, parar a execução no momento em que surge alguma dificuldade; terceiro, repetir o trecho isolado “até sair”.

Os alunos explicaram que, no momento em que a execução “travava”, eles paravam para repetir aquele trecho, contudo apenas por meio da repetição do compasso, sem analisar a situação que impedia a execução correta do trecho.

Já outras crianças empregaram estratégias específicas para resolver os problemas da execução e/ou alcançar objetivos propostos por elas mesmas e/ou com ajuda do professor. Como exemplo disto, tais alunos relataram ter melhorado a execução depois de terem analisado e percebido que não sabiam muito bem o nome das notas, o que os motivou a estudar os nomes das notas escrevendo-as na partitura. Um aluno explicou que obteve melhora na execução depois que realizou um exercício com o professor, andando pela sala de aula para entender o andamento da música. Outra aluna isolou um trecho para trabalhá-lo, e associou-o com outra música para conseguir memorizá-lo. A Figura 200, ilustra a distribuição de estratégias utilizadas pelos alunos na preparação de suas peças.



**Figura 200** – Estratégias utilizadas, segundo depoimento dos alunos.

Como pode ser observado no gráfico, algumas estratégias foram mais frequentemente mencionadas pelos alunos, tais como: estudo conduzido através de repetição e olhando para o teclado (10 alunos); estudo guiado pelo som e atentando para a digitação (8 alunos); estudo guiado pelo movimento das mãos e organizado por partes (7 alunos).

Outras estratégias foram mencionadas por menos da metade dos alunos. Em ordem de importância: pensar em aspectos expressivos, ideias e emoções (6 alunos); estudo guiado pelo nome das notas e pela leitura da partitura (4 alunos); visualização mental da partitura, audição da peça, cantar a música (3 alunos); estudo por imitação (1 aluno).

Sempre que os alunos não forneciam explicações claras sobre seu processo de aprendizagem, busquei outras fontes que oferecessem pistas para identificar as estratégias utilizadas pelos alunos para aprender as músicas. Por exemplo, considerei a maneira como os alunos descreviam e explicavam as suas dificuldades, especialmente quando estas sugeriam formas de compreensão e organização de elementos musicais. Além disto, outras características perceptíveis pela observação da execução foram consideradas como possíveis recursos de aprendizagem.

A identificação dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem e memorização integrou a análise crítica das mais diversas informações fornecidas pelas crianças, assim como, em certas ocasiões, a colaboração dos professores e/ou pais, que manifestaram as suas opiniões de forma livre e voluntária. Contudo, as explicações por vezes insuficientes dos alunos levaram-

me a relacioná-las com a utilização de outras estratégias não classificadas e/ou identificadas no quadro de estratégias sugeridas nesta pesquisa.

Neste sentido, sete alunos descreveram a sua aprendizagem como que consistindo na utilização de outras estratégias para melhorar e/ou memorizar as suas peças. Exemplifico algumas situações a seguir:

Uma estratégia identificada por Felipe (10 anos) para conseguir melhorar a execução foi “imaginar a música como sendo muito mais simples e fácil de executar [do que realmente era]”. Segundo o aluno e o professor, esta estratégia sugerida em aula, obteve resultado satisfatório e imediato no desempenho da performance.

Beta (11 anos) afirmou que conseguiu melhorar a execução, focando nas partes mais difíceis da música. Além disto, a aluna se propôs a executar de memória (no momento de estudo) desde o começo da pesquisa, perseguindo este objetivo no seu estudo diário. A aluna declarou que, no momento em que ela não lembrava de algum trecho, ela voltava para a partitura e que, desta forma, ela conseguia trabalhar os trechos ainda não memorizados. A aluna estudou as suas músicas desta maneira quantas vezes foram necessárias, até conseguir tocá-las de memória.

Isabela (14 anos), afirmou que estuda priorizando as dificuldades. Segundo a aluna, ao surgir uma dificuldade em um trecho da música, ela prestou maior atenção na execução da mão esquerda, a fim de melhorar a execução. A aluna afirmou ter estudado desta maneira para conseguir melhorar e memorizar as suas músicas, focando nas dificuldades, e a seguir tocava toda a música. Caso ocorresse algum lapso no momento da execução, a aluna estudava novamente o trecho para depois executar toda a música.

Ana (10 anos) conseguiu memorizar aspectos de dinâmica da sua música colorindo-as na partitura, ao mesmo tempo que estruturou a música separando-a por partes que se repetiam. Neste caso é possível perceber uma combinação de guias de execução com a utilização de estratégia de estudo.

Andréia (10 anos) demonstrou ter aprendido a sua música pela compreensão estrutural, o que repercutiu na maneira de memorizar as suas músicas. Muitas anotações foram observadas nas partituras da aluna, sugerindo que seu pensamento e maneira de estudar requeriam mãos separadas.

Olívia (10 anos) disse ter se preocupado com a posição correta das mãos e dedilhado exato no teclado. Dado que as peças anteriormente aprendidas (antes da pesquisa) foram todas baseadas em uma mesma tonalidade e digitação, a aluna se encontrava pela primeira vez descobrindo e associando dedilhados anteriormente aprendidos para uma nova tonalidade.

Por outro lado, em algumas ocasiões alunos não conseguiram descrever ou refletir sobre o processo de aprendizagem, como foi o caso de Laura (12 anos) quem apenas comentou ter a música “na cabeça”, e que por este motivo não precisava “repetir as músicas”. Contudo, observou-se que a aluna não sabia efetivamente as notas e que a aprendizagem possivelmente ocorreu através de associação com números e/ou dedilhado. Aparentemente, mesmo tendo consciência dos trechos problemáticos, ela não fez uso deliberado de outras estratégias no aprendizado.

O fato de realizar marcações na partitura com o objetivo atentar para determinados aspectos da música, levou os alunos e/ou professores a escolherem ações que podem ser consideradas estratégicas no processo de aprendizagem, pelos seguintes motivos: (1) o fato de terem sido realizadas anotações na partitura de maneira sistemática e monitorada; (2) os alunos nunca antes haviam realizado anotações nas suas partituras; (3) as anotações foram renovadas e reconsideradas pelos alunos (em partituras limpas) a cada semana de estudo; (4) realizar anotações na partitura foi o procedimento comum para todos; e, além disso, (5) alguns professores admitiram não terem o costume de realizar anotações na partitura dos alunos.

O procedimento sugerido foi considerado pela maioria das crianças (11 de 14 alunos) e professores, como uma ferramenta útil e proveitosa no processo de aprendizagem e memorização das músicas. Os professores gostaram da experiência e realizaram comentários positivos sobre a influência da estratégia no desempenho, na intenção e na motivação dos alunos.

Embora esta instrução tenha sido muito bem acolhida desde o princípio por todos os alunos e professores, ressalto que Nina e Eliana (8 anos) e Laura (12 anos) mostraram evidências de que não compreenderam muito bem a tarefa. Desta forma, as duas primeiras não realizaram anotações entre o primeiro e segundo encontros, enquanto que, Laura sugeriu que tal atividade não teve relevância ou influência alguma no processo de aprendizagem e memorização de suas músicas.

É importante ressaltar que, de maneira geral, a relação dada entre padrões de utilização de guias, utilização de estratégias e a idade dos alunos foi praticamente irrelevante. As proporções de correlação foram heterogêneas e alguns guias de execução registrados nas músicas tiveram relação direta com as estratégias utilizadas no estudo. Porém, cada caso foi estudado e avaliado separadamente.

Considero que a abordagem dos guias poderia ser utilizada para integrar estes princípios: o de adequar estratégias ao estudo deliberado, integrando objetivos específicos da

aprendizagem, e o aperfeiçoamento da execução em colaboração com mecanismos de prática de estudo e recuperação da memória.

### 6.3 O RETORNO DOS PROFESSORES

Ao término dos encontros, solicitei uma apreciação escrita aos professores envolvidos, comentando sobre a experiência de ter participado na pesquisa e cedendo lugar para sugestões e comentários. A resposta dos professores revelou vários aspectos e contribuições para a pesquisa, tais como as estratégias de aprendizagem e memorização empregadas, reflexões em aula, motivação dos alunos, dentre outros.

Um comentário que foi unânime entre os professores foi o fato dos alunos se sentirem muito à vontade e sem inibição durante as entrevistas, o que facilitou a participação ativa e bem-sucedida dos mesmos. Um professor afirmou: “os encontros foram ótimos e as atividades realizadas foram bem explicadas. Percebi que os meus alunos se sentiram honrados e importantes em participar da pesquisa”.

No decorrer dos encontros, alguns professores demonstraram surpresa com as respostas de seus alunos. Por exemplo, eles mostraram-se surpresos que seus alunos pudessem ter uma ligação especial com o repertório ou que os alunos se mostrassem interessados em determinadas passagens ou seções das músicas. Em relação a este aspecto, saliento que os pensamentos relatados pelos alunos muitas vezes partiram da própria imaginação deles, sem a intervenção direta do professor; outras vezes, no entanto, foi possível reconhecer a interferência do professor que induziu o aluno a refletir sobre vários aspectos da música, ou em apenas alguns aspectos da música em detrimento de outros.

Destaco o comentário de um professor sobre a atitude do aluno:

“O fato do aluno comentar suas próprias observações e fazer anotações na partitura acabou refletindo na prática, pois ele passou a fazer o mesmo nas demais aulas; com isso, percebi certo desenvolvimento na autonomia do aluno em estudar com mais atenção e cuidado”.

A possível influência que a pesquisa pôde ter causado nos alunos também foi considerado pelos professores. Um professor comentou este aspecto da seguinte maneira:

“Constatai uma influência positiva, não em relação à memorização, mas sim sobre como o procedimento metodológico foi incorporado à prática: nas aulas (durante e depois da pesquisa) o aluno começou a anotar e fazer observações nas partituras (em todas as peças do repertório) sobre os pontos que deveria prestar atenção ou estudar

mais em casa. Em nenhum momento pedi para que anotasse, foi uma atitude que partiu do aluno para lembrar o que foi dito em aula; nas aulas subsequentes, estes trechos estavam resolvidos ou melhor estudados. Tempos depois ele deixou de anotar, porém, continuei constatando maior deliberação da parte dele em solucionar os fragmentos problemáticos”.

Para outro professor, a experiência de participar na pesquisa levou-o a pensar mais sobre as músicas. Neste caso, o professor descreveu a influência que a pesquisa causou em sua própria abordagem musical:

“Achei interessante a pergunta sobre o que se pensa enquanto se toca? nas notas, na melodia, alguma imagem de lugar ou "clima", algum sentimento, ou simplesmente ‘nada’. Me fez refletir”.

Um professor escreveu sobre as motivações reais da aluna em relação à aula de piano. Embora esta situação escapasse do padrão da pesquisa, descreve talvez uma condição comum a alguns alunos de instrumento:

“Não notei muita influência, mas acho que tem mais a ver com o interesse da minha aluna. Sinceramente, acho que ela não se identifica muito com o piano em si, e mais com as aulas. Acho que no fundo ela continua fazendo aulas porque ela gosta de conversar comigo e ter uma interação individual com alguém (algo que ela não tem muito no dia-a-dia dela, onde ela só tem aulas em grupo - colégio, inglês, dança; além de ser filha única). Não é que ela não gosta de tocar, acho só que ela não se identifica com o piano mesmo. Mas definitivamente não teve nenhuma influência negativa”.

Por último, saliento a reflexão de um dos professores sobre o proveito que ele obteve com a participação na pesquisa para sua própria prática docente:

“O que mais me chamou atenção foi justamente esta ideia de refletir a prática e anotar na partitura. Embora durante as aulas haja sempre esta reflexão e discussão sobre os pontos positivos e sobre o que precisa ser melhorado para a aula seguinte, anotar na partitura não é um hábito da minha prática musical-pedagógica, mas, percebi que isso seria uma boa ferramenta para "registrar" a aula, e para que o aluno se sinta mais responsável e comprometido com os estudos, pois, ver os marcos visuais na partitura auxilia o aluno em seu estudo individual e até mesmo o professor, para lembrar aquilo que solicitou ao aluno”.

Embora de uma forma mais indireta, todas as reflexões dos professores envolvidos acrescentaram informações para avaliação dos resultados da pesquisa, especialmente sobre o alcance do trabalho quanto às suas perspectivas e desde um ponto de vista mais subjetivo e

abrangente. Por outro lado, percebi que a responsabilidade de realizar gravações em cada encontro constituiu-se em um desafio e estímulo para o aperfeiçoamento das músicas, tanto para os professores como para os alunos participantes.

Por outro lado, em relação ao papel do professor de instrumento, foi possível reconhecer os conceitos, prioridades e preferências musicais dos mesmos assim como aspectos menos abordados.

## 7 RESULTADOS

Foi observada uma heterogeneidade no nível técnico instrumental e de compreensão músico-analítica na amostra. Estas variações foram resultado de diversos fatores, entre os quais cito a diferença de idade entre os participantes, a diferença de tempo de estudo do instrumento, a diversidade de professores e, conseqüentemente, das metodologias de ensino. Cito ainda o instrumento utilizado nas gravações (que abrangeu pianos de cauda, pianos de armário, pianos digitais e teclados de 61 teclas) bem como os diversificados perfis, interesses, níveis de motivação e prontidão para a aprendizagem.

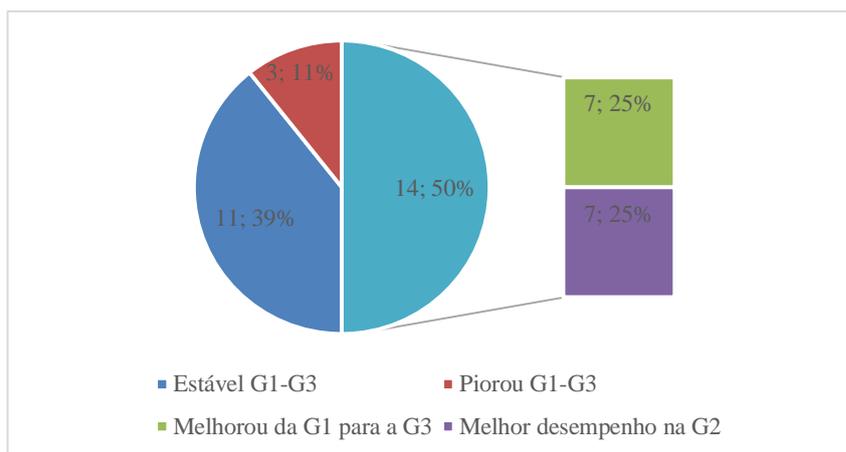
Apesar dessa heterogeneidade observada, todos os alunos foram capazes de realizar as tarefas solicitadas: fazer anotações na partitura e comentar sobre suas músicas. E o mais relevante é que todos os alunos conseguiram executar as suas músicas de memória no terceiro encontro (alguns haviam tocado de memória anteriormente), e se sentiram satisfeitos com a superação do desafio.

Os padrões de ocorrência de dificuldades durante a execução e de utilização de guias estão detalhados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Padrões de ocorrência de lapsos e utilização de guias de execução.

ALUNO	IDADE	PEÇA A				PEÇA B												
		TRECHOS PROBLEMÁTICOS 3ª GRAV.	TRECHOS PROBLEMÁTICOS GRAVAÇÕES			GUIAS DE EXECUÇÃO				TRECHOS PROBLEMÁTICOS 3ª GRAV.	TRECHOS PROBLEMÁTICOS GRAVAÇÕES			GUIAS DE EXECUÇÃO				
			G1	G2	G3	Bas	Int	Exp	Est		G1	G2	G3	Bas	Int	Exp	Est	
NINA	8	13%							33%									
ELIANA	8	31%							28%									
AMANDA	9	6%							6%									
PAULA	9	6%							0%									
NADYA	10	5%							9%									
OLIVIA	10	14%							31%									
ANA	10	6%							0%									
ANDRÉIA	10	25%							50%									
FELIPE	11	7%							4%									
BETA	11	0%							50%									
JOHANA	12	3%							19%									
LAURA	12	19%							9%									
MARIA	12	25%							29%									
ISABELA	14	15%							20%									

De maneira geral, foi possível constatar uma melhoria da performance no decorrer dos três encontros. Em 14 das 28 peças foi constatada melhoria no desempenho na última gravação em relação à primeira. Em 11 peças o índice de trechos problemáticos se manteve estável, e em todos estes casos os alunos já tinham domínio da música desde o primeiro encontro. Em apenas 3 instâncias houve piora no desempenho na terceira gravação em relação à primeira; a maioria dos alunos deste grupo tocou a música de memória pela primeira vez no terceiro encontro.



**Figura 201** – Gráfico de desempenho dos alunos nas gravações.

Em 7 peças houve uma melhora da primeira para a segunda gravação, porém houve uma piora na terceira gravação em relação à segunda. Alguns destes casos podem ser explicados pela expectativa do aluno em relação ao segundo encontro, e o conseqüente relaxamento no terceiro encontro.

Procurei considerar as execuções de uma forma mais qualitativa de acordo com a fluência da execução, considerando aquelas execuções que apresentaram menos de 7% de ocorrência de trechos problemáticos, e aquelas execuções que apresentaram 30% ou mais de trechos problemáticos em relação ao número total de compassos na última gravação. A partir dessa análise, observaram-se onze execuções com menos de 7% de ocorrência de trechos problemáticos na última gravação. Estas peças foram executadas por 2 alunos de 9 anos, 2 de 10, 2 de 11 e 1 de 12 anos.

**Tabela 3** – Peças com menor índice de lapsos na última performance.

Aluno	Peça	% lapsos	% guias
Felipe	Andante	6,5%	Bás: 50%, Exp: 50%.
Amanda	On the lagoon	6,3%	Exp: 50%, Est: 50%.
Amanda	Lions	6,3%	Exp: 33%, Estr: 33%, Bás: 17%, Int: 17%.
Ana	Waltz of the Christmas toys	6,3%	Int: 50%, Bás: 25%, Exp: 25%.
Paula	Mínuetto	6,3%	Int: 43%, Exp: 29%, Estr: 14%, Bás: 14%.
Nadya	The Entertainer	5,0%	Somente básicos.
Felipe	Rondó	3,6%	Int: 67%, Est: 33%.
Johana	Mínuetto	3,1%	Int: 45%, Exp: 27%, Bás: 18%, Est: 9%.
Ana	The Frog	0	Est: 60%, Int: 20%, Exp: 20%.
Beta	Chant árabe	0	Bás: 56%, Est: 33%, Exp: 11%.
Paula	Allegretto	0	Int: 60%, Bás: 20%, Exp: 20%.
	<b>Média</b>		<b>Bás: 27%, Int: 27%, Exp: 24%, Est: 21%.</b>

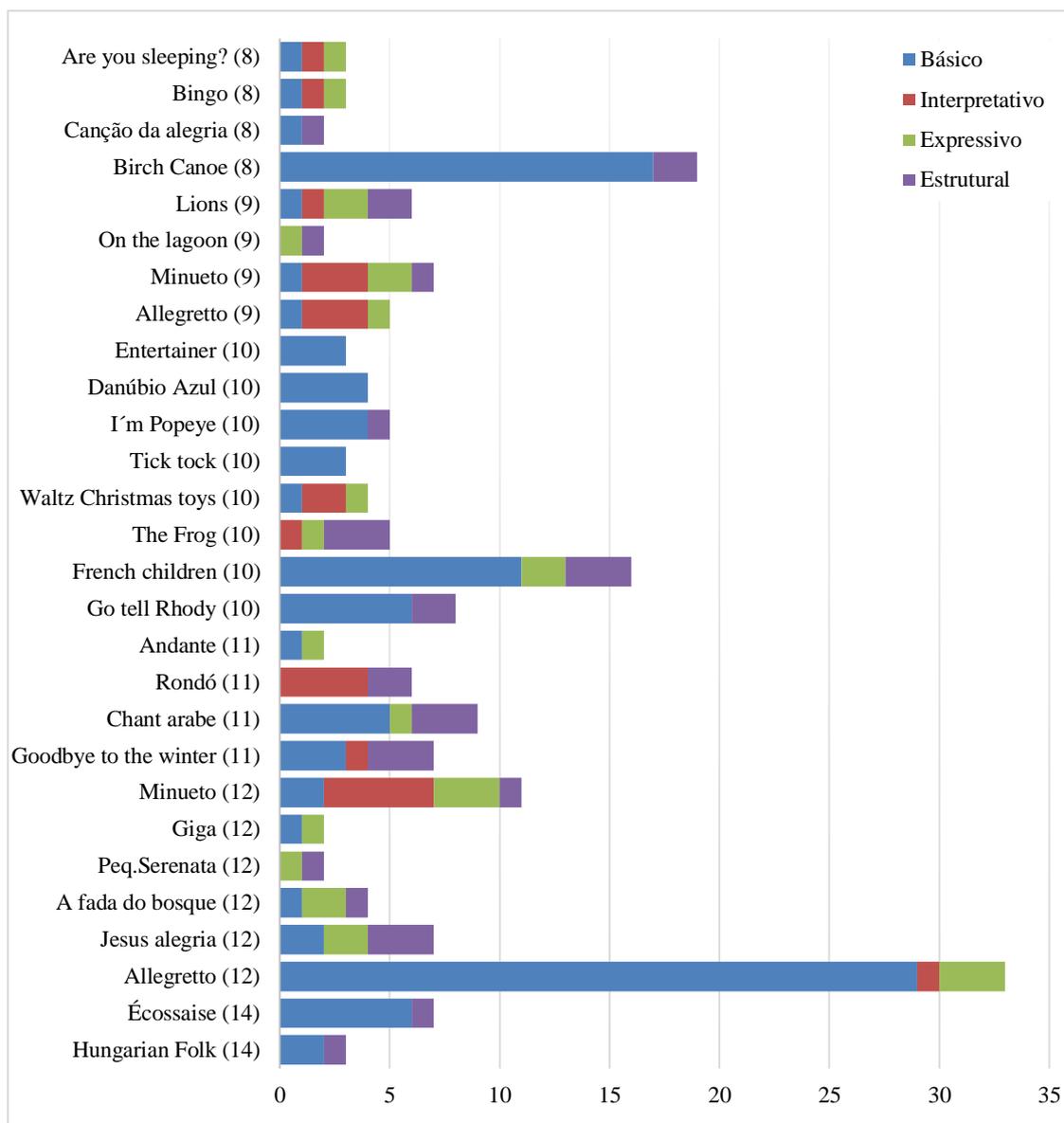
Pode ser observado que praticamente todas as peças da tabela acima apresentaram guias expressivos, com exceção de duas peças (*The Entertainer* e *Rondó*). Os guias básicos

apareceram em 8 das 11 performances da tabela acima, com exceção de três peças (*On the lagoon*, *Rondó* e *The Frog*). Já os guias interpretativos e estruturais apareceram em 7 das 11 peças.

Embora as médias dos diferentes tipos de guias seja aparentemente equilibrada, cabe observar que, em geral, os tipos de guias apresentam características distintas quanto à sua abrangência. A abrangência de um guia básico tende a ser muito menor que a de um guia interpretativo, e da mesma forma, a abrangência de um guia expressivo tende a ser significativamente maior que aquela dos tipos anteriores. Por exemplo, enquanto um guia referente a uma digitação abrange uma ou duas notas específicas, um guia expressivo pode abranger toda uma seção de uma peça, ou até mesmo a peça como um todo. Isto faz com que o guia expressivo tenha um âmbito de atuação muito mais amplo.

**Tabela 4** – Uso de guias de execução por peça (cores referentes à Figura 202).

Peça	■ Bás.	■ Int.	■ Exp.	■ Est.
Are you sleeping?	1	1	1	0
Bingo	1	1	1	0
Canção da alegria	1	0	0	1
Birch Canoe	17	0	0	2
Lions	1	1	2	2
On the lagoon	0	0	1	1
Minueto	1	3	2	1
Allegretto	1	3	1	0
The Entertainer	3	0	0	0
Danúbio Azul	4	0	0	0
I'm Popeye the sailor man	4	0	0	1
Waltz of the Christmas toys	3	0	0	0
Tick Tock	1	2	1	0
The Frog	0	1	1	3
French children	11	0	2	3
Go tell aunt Rhody	6	0	0	2
Andante	1	0	1	0
Rondó	0	4	0	2
Chant arabe	5	0	1	3
Goodbye to winter	3	1	0	3
Minueto	2	5	3	1
Giga	1	0	1	0
Pequena Serenata Noturna	0	0	1	1
A Fada do Bosque	1	0	2	1
Jesus, alegria dos homens	2	0	2	3
Allegretto	29	1	3	0
Écossaise	6	0	0	1
Hungarian Folk	2	0	0	1



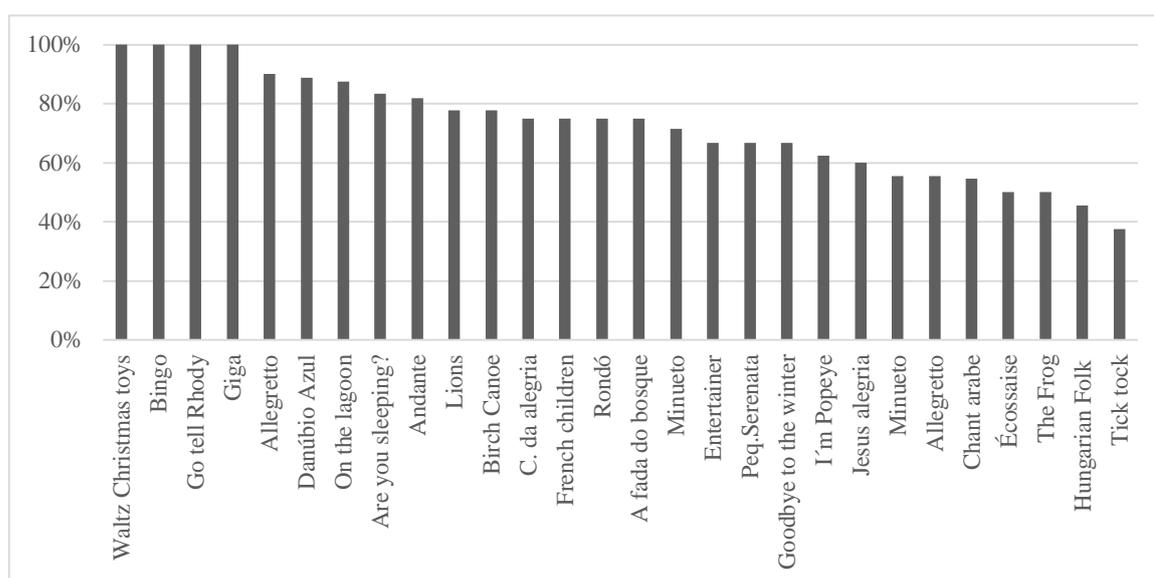
**Figura 202** – Gráfico de guias de execução por peça, conforme dados da Tabela 4.

Cinco execuções tiveram 30% ou mais de trechos problemáticos em relação ao número total de compassos na última gravação. Estas peças foram executadas por duas alunas de 8 anos, duas de 10 e uma aluna de 11 anos. Em média, a utilização de guias de execução caracterizou uma maior proporção de guias básicos (60%). Das cinco peças, três apresentaram guias estruturais, duas apresentaram guias interpretativos, e apenas uma apresentou guias expressivos.

**Tabela 5** – Peças com 30% ou mais de lapsos na última performance.

Aluno	Peça	% lapsos	% guias
Eliana	Canção da alegria	31,3%	Bás: 50%, Est: 50%.
Olívia	Tick-tock	31,3%	Somente básicos.
Nina	Bingo	33,3%	Bás: 33%, Int: 33%, Exp: 33%.
Andréia	Go tell aunt Rhody	50%	Bás: 75%, Est: 25%.
Beta	Goodbye to winter	50%	Bás: 43%, Est: 43%, Int: 14%.
<b>Média</b>		<b>Bás: 60%, Est: 24%, Int: 10%, Exp: 7%.</b>	

A Figura 203, **Erro! Fonte de referência não encontrada.** mostra o gráfico da porcentagem de respostas corretas no teste oral por peça.

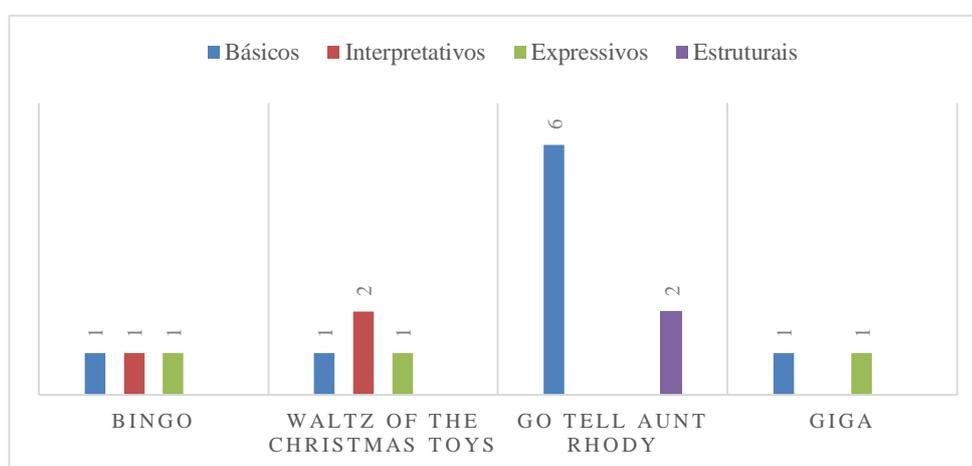
**Figura 203** – Gráfico de porcentagem de respostas corretas no teste oral por peça.

Quatro alunos responderam corretamente às questões realizadas no teste oral: Nina de 8 anos (*Bingo*), Ana de 10 anos (*Waltz of the Christmas toys*), Andréia de 10 anos (*Go tell aunt Rhody*) e Johana de 12 anos (*Giga*).

Contudo, a execução das peças *Bingo* e *Go tell aunt Rhody* pelas alunas Nina e Andréia na terceira gravação apresentou alto índice de lapsos se comparados aos demais alunos: 33% e 50% de lapsos, respectivamente, sobre o total de compassos de cada peça. Nestes casos, as alunas tiveram melhor desempenho no teste oral do que no desempenho da última gravação. Acredito que, pelo fato das peças se encontrarem em fase inicial de aprendizado, aspectos mais básicos e pontuais ainda estavam sendo estudados na ocasião do terceiro encontro, o que acabou colaborando para o bom desempenho destes alunos no teste oral. Destaco que os guias utilizados foram: na peça *Bingo*, um básico, um interpretativo e um expressivo, e na peça *Go tell aunt Rhody*, seis básicos e dois estruturais.

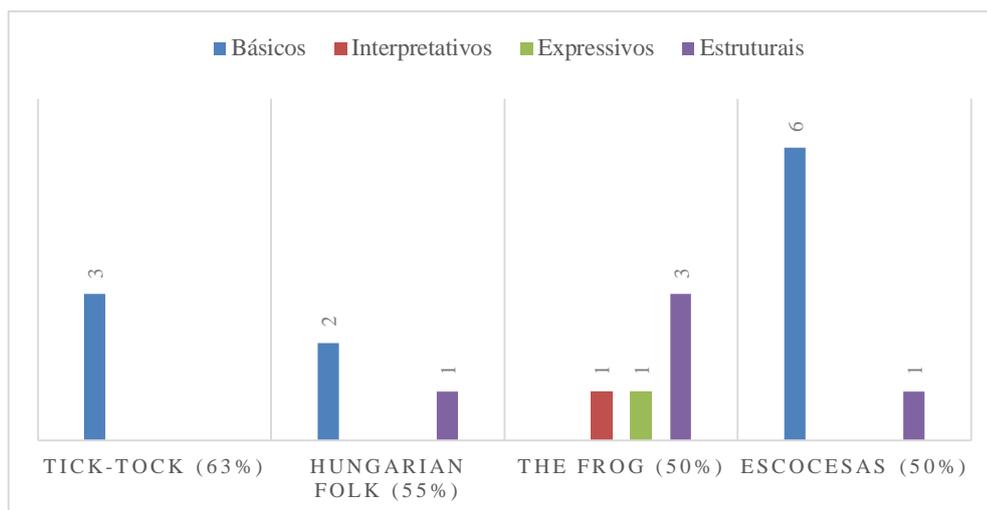
Na última gravação da peça *Waltz of the Christmas toys* houve ocorrência de 6% de lapsos sobre o total de compassos, sendo uma das peças que obteve melhor desempenho nas gravações. Neste caso, a aluna teve um bom desempenho tanto nas gravações como no teste oral. Os guias utilizados foram: dois interpretativos, um básico e um expressivo. Saliento que a aluna se mostrou suficientemente preparada para as gravações, e a peça já tinha sido executada de memória desde o primeiro encontro.

A terceira gravação da peça *Giga* apresentou uma ocorrência de 19% de lapsos sobre o total de compassos. A peça foi executada de memória desde o primeiro encontro, e também, neste caso, a aluna mostrou-se preparada desde a primeira gravação. Os guias utilizados foram: um básico e um expressivo. A Figura 204 mostra os guias utilizados pelos alunos mencionados.



**Figura 204** – Gráfico de guias de execução nas peças com melhor desempenho no teste oral.

Quatro peças, executadas por três alunos, tiveram desempenho com menos de 50% de respostas corretas no teste oral: Olívia de 10 anos (*Tick-tock*); Ana de 10 anos (*The frog*); e Isabela de 14 anos (*Escocesas* e *Hungarian folk*).



**Figura 205** – Gráfico de guias de execução nas peças com mais de 50% de erros no teste oral.

Na peça *Tick-tock* a aluna fez uso de três guias básicos, e houve 31% de lapsos sobre o total de compassos na terceira gravação. Sua execução foi considerada como uma das cinco peças que tiveram desempenho inferior dentre as gravações dos alunos. Neste caso, a aluna teve o mesmo nível de desempenho tanto no teste oral como na terceira gravação.

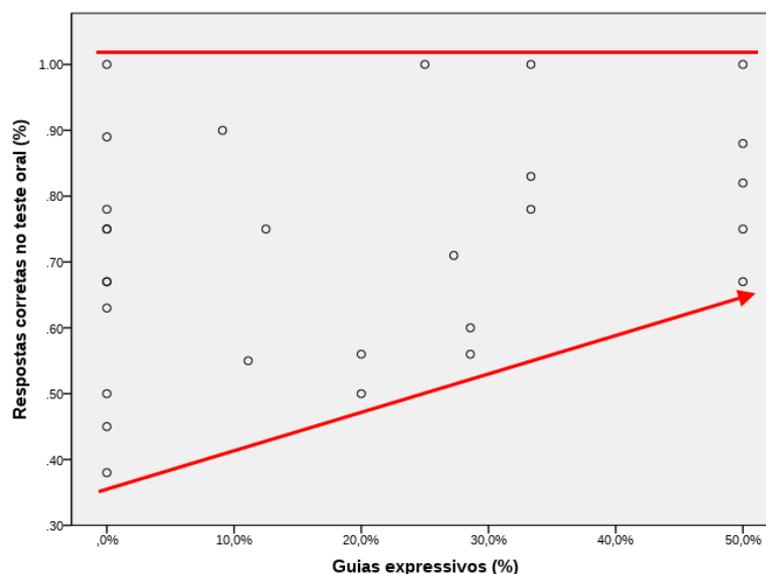
A execução da peça *The frog* foi uma das que apresentaram melhor desempenho na última gravação. Ana utilizou três guias estruturais, um guia interpretativo e um guia expressivo. A aluna demonstrou bom desempenho na execução da peça, porém não teve bom resultado no teste oral. Provavelmente, o fato de ela ter automatizado a execução da peça levou-a à utilização de guias estruturais, interpretativos e expressivos, que não se identificaram diretamente com os aspectos predominantemente abordados no teste oral.

Por último, Isabela teve 15% de lapsos na terceira gravação da peça *Escocesas*, e os guias utilizados foram: seis básicos e um estrutural. Na peça *Hungarian folk* houve uma ocorrência de 20% de lapsos sobre o total de compassos da peça, e os guias utilizados foram: um guia estrutural e dois básicos. Em ambas as peças, a aluna não obteve um bom desempenho no teste oral e declarou que aprendeu a música considerando principalmente o aspecto rítmico das peças, não atentando muito, por exemplo, para o nome das notas. De maneira geral, a análise de desempenho da aluna identificou um aprendizado predominantemente visual-cinestésico, sugerindo que isto influenciou o desempenho pouco satisfatório, tanto no teste oral quanto nas gravações das peças.

Conforme podemos observar nos casos anteriormente destacados, os resultados obtidos por cada aluno não parecem indicar a existência de uma relação entre a ocorrência de lapsos e

o desempenho no teste oral. Ou seja, o bom desempenho do teste oral não significa, necessariamente, um bom desempenho na execução, e vice-versa.

Contudo parece haver uma relação entre a utilização de guias expressivos e o resultado no teste oral, conforme mostra a Figura 206. O gráfico de dispersão mostra um aumento na média de respostas corretas no teste oral conforme os alunos utilizaram maior quantidade de guias expressivos.



**Figura 206** – Gráfico de dispersão dado entre os guias expressivos e as respostas corretas no teste oral (PASW Statistics).

Utilizando o Microsoft Excel, foi realizado o cálculo das correlações entre as diferentes variáveis, levando em consideração todos os dados registrados para cada aluno. A correlação dada entre os guias básicos e os lapsos registrados na terceira gravação foi de 0,7, sendo a mais significativa entre os índices de correlação obtidos. Este índice sugere que os alunos cujas performances apresentaram maior quantidade de lapsos tenderam a utilizar maior quantidade de guias de básicos. Aparentemente, os alunos envolvidos neste grupo precisavam resolver mais questões de ordem básica na execução, por estarem em uma fase inicial de aprendizagem da peça. Já aqueles que foram bem nas gravações, utilizaram poucos guias básicos, visto que as execuções de suas peças já se encontravam mais automatizadas e tais alunos tinham ideias mais concisas sobre as suas peças.

## 8 CONCLUSÃO

### 8.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA COM GUIAS DE EXECUÇÃO

O processo de memorização de músicas por crianças parece ser desenvolvido mais espontaneamente durante a aprendizagem, visto que as crianças não costumam manter o repertório inicial por muito tempo. Contudo, elas vão aprendendo as peças ao longo de um período, variando o repertório até iniciarem o estudo de peças mais trabalhosas e mais longas, que provavelmente demandarão a memorização de trechos isolados para automatizar a execução, independentemente da decisão de executar a peça com ou sem partitura. Já para os instrumentistas profissionais, o período de preparação de uma peça implica a automatização e memorização da execução como primeiro passo para trabalhar aspectos de ordem interpretativa e expressiva da peça.

Minha experiência com os guias de execução, tanto na elaboração da dissertação de mestrado, teste piloto com os meus alunos, memorização de peças e a presente pesquisa, possibilitou um enriquecimento crítico, pedagógico e artístico; e, além disso, vários questionamentos surgiram no decorrer da pesquisa, os quais poderiam ser abordados em outros estudos relacionados com aprendizagem, memorização e aprimoramento da performance.

Na análise do teste piloto pude constatar que as crianças falam da sua música na medida em que o professor promove um diálogo encorajador. De maneira geral, elas são muito criativas, contudo pouco expressam verbalmente para os seus professores a não ser que este promova as condições para a discussão. Também constatei que elas têm ideias muito influenciadas pelo seu professor, atentando mais naturalmente àquilo para o qual são estimuladas nas aulas.

Com respeito à maneira de avaliar o desempenho instrumental dos alunos, foi necessário o estudo minucioso das gravações através da contagem de ocorrências de lapsos nas execuções, mesmo que este método possa não fazer justiça a outros aspectos artístico-musicais de uma apresentação. Contudo, este método possibilitou classificar de forma objetiva o desempenho dos alunos, de forma que a fluência da execução em relação à expectativa do ouvinte se constituiu como fator relevante para considerar se eles obtiveram ou não o desempenho desejado.

Da mesma forma, os pensamentos dos alunos foram registrados e classificados de acordo com diretrizes já estabelecidas em trabalhos anteriores quanto à forma de analisar os

perfis de utilização de guias. Desta forma, novas leituras dos pensamentos dos alunos podem ser realizadas por outros pesquisadores.

Uma questão que me intrigou bastante desde o início da minha experiência com a abordagem dos guias de execução foi a questão da ponderação de guias. Sempre pensei que a valoração específica de cada aspecto específico da música poderia ter pesos diferentes em relação à memorização de uma peça. A valoração dos guias de execução foi um aspecto pouco discutido ou mesmo ausente das pesquisas relacionadas com a abordagem dos guias de execução, e é algo que poderia ser estudado a partir dos resultados desta pesquisa, pois cada aluno ponderou os guias de acordo com o grau de importância no momento da execução. E, embora não tenha sido possível apresentar na presente pesquisa os resultados de acordo com a valoração dos guias por parte dos alunos, não descarto a possibilidade de apresentá-los e acrescentá-los, em uma segunda-fase investigativa da abordagem.

## 8.2 SOBRE A APLICABILIDADE

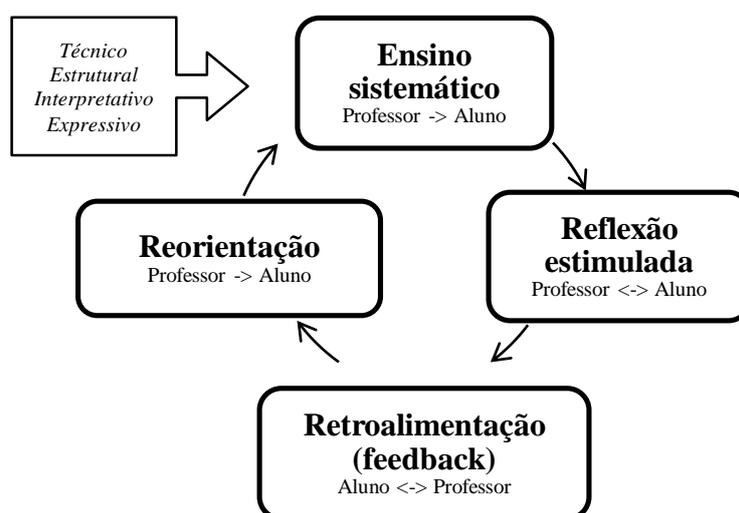
Passei a considerar a abordagem de guias de execução como coadjuvante na organização, sistematização e conexão de conhecimentos adquiridos, ajudando o músico a refletir objetivamente sobre aspectos específicos da música, assim como permitir o engajamento do processo de memorização desde o início do processo de aprendizagem de uma peça musical. E, entendo que, a aplicação prática desta abordagem como estratégia de ensino implicaria a inclusão de alguns tópicos, de maneira metódica, em sala de aula.

Em primeiro lugar, considero importante ensinar o aluno da maneira simples, persistente, sistemática e abrangente a respeito de todos os aspectos musicais passíveis de compreensão e apreensão por alunos em fase inicial do aprendizado. Isto é, trazer para a aula de música, de maneira criativa, aspectos históricos, estilísticos, interpretativos, expressivos, técnicos e teóricos, dentre outros, numa abordagem holística através de uma linguagem adaptada às crianças. Todos esses aspectos podem ser abordados utilizando guias de execução, os quais servirão de ferramenta para auxiliar o professor na organização do ensino e na aprendizagem sistemática do aluno.

Em segundo lugar, estimular o aluno a refletir deliberada e explicitamente sobre a música em relação aos quatro aspectos sugeridos pela abordagem dos guias de execução, sugerindo marcações e anotações na partitura.

Em terceiro lugar, permanecer atento ao retorno proporcionado pelo aluno através da promoção de diálogos e do registro escrito dos seus pensamentos. A frequência (ou ausência)

de aspectos musicais, os assuntos que constituem o foco de atenção e reflexão por parte do aluno podem ser cruciais para avaliar o progresso, ou retrocesso, do aluno no decorrer do processo de aprendizagem. Este retorno proporciona ao professor a possibilidade de uma constante avaliação e reorientação do processo de aprendizagem, a fim de manter ou modificar estratégias de ensino.



**Figura 207** – Aplicação da abordagem dos guias de execução no ensino.

Por último, considero que é papel do docente estimular, encorajar, facilitar o processo de aprendizagem, promover a reflexão e abrir horizontes, ao invés de limitá-los às suas próprias convenções. Estimular o aluno para a reflexão e aprofundamento do estudo faz parte do ensino do instrumento e da apreciação musical. Neste sentido, considero que um professor de instrumento competente conduz o aluno a apreciar a música, e neste processo ele pode ensiná-lo, de uma forma prática, como ele pode enriquecer aquilo que é simples, assim como simplificar aquilo que é complexo, pelo simples fato de enxergar a música desde outro ângulo e de não limitá-las a concepções preestabelecidas.

### 8.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários aspectos do processo de aprendizagem foram esclarecidos através do comentário dos alunos. No decorrer da pesquisa, e na medida em que eu conhecia os alunos e os professores, surgiram questões muito variadas e contextos muito diversos que contribuíram para esclarecer os resultados obtidos na pesquisa. Dentre eles ressalto as atitudes de encorajamento do professor para com os alunos, o tipo de repertório e os temas abordados em sala de aula, a qualidade dos instrumentos, as expectativas do aluno, dos pais e dos próprios professores.

Ressalto ainda questões tais como o nível de educação e o ambiente na escola e na família, o ambiente em sala de aula, a cooperação dos pais, o próprio perfil de cada aluno e, sobretudo a metodologia de ensino. As abordagens adotadas por cada professor com relação a cada aluno e o papel do professor como principal modelo musical me fizeram refletir bastante sobre o papel das partes e sua influência na aprendizagem da criança.

As abordagens de ensino dos professores dos alunos que participaram desta pesquisa apresentaram algumas características que tendem a ser comuns no contexto do ensino de música particular, tais como a ausência de formas de avaliação ou provas, a falta de ensino de cunho teórico mais consistente, a falta de convivência com outros alunos de piano, e até mesmo em alguns casos a ausência de desafios, os quais podem influenciar negativamente no aprendizado, assim desestimulando as partes envolvidas, e a falta de um mecanismo para o retorno e/ou verificação dos conteúdos aprendidos. Neste sentido, na amostra pesquisada a maioria dos alunos não tinha o hábito de se apresentar em público, nem de manter as peças por um longo período a fim de aprimorá-las. Isto pode explicar o motivo pelo qual poucos chegam a memorizar as peças estudadas.

No ensino de música, considero fundamental a obtenção de um retorno por parte do aluno, pois ele permite redirecioná-lo e apontar para novos objetivos e desafios nos processos de ensino e aprendizagem, estimulando e encorajando tanto aluno como professor para um progressivo avanço das condições musico-instrumentais do primeiro. Neste sentido, posso afirmar que este trabalho também influenciou no meu papel como docente, pois eu passei a dar mais atenção ao retorno dos alunos como sendo parte importante da minha autoavaliação.

Dentre outros assuntos derivados dos resultados da pesquisa, pôde ser observado que o ensino prático-teórico-musical é menos valorizado. A conexão entre conceitos básicos e fundamentais para uma prática musical deliberada e de qualidade fica em segundo plano. Pude observar que alunos iniciantes também são capazes de entender, mesmo que em uma linguagem adaptada e apropriada, conceitos básicos sobre tonalidade, harmonia, ritmo, dinâmica, expressividade, qualidade do som, e quaisquer elementos da linguagem e notação musical que fazem parte do seu processo de aprendizagem.

Por último, o pensamento do aluno reflete em grande parte a qualidade do ensino por ele recebido, e a condição musical dele tende a espelhar outros fatores envolvidos na aprendizagem. Considero de suma importância o hábito da reflexão musical e da vigilância quanto ao retorno do aprendizado através das declarações do aluno. Embora seja mais comum avaliar aos alunos, acredito que é igualmente importante a auto avaliação constante de parte dos professores, refletindo sobre o seu trabalho a partir dos resultados mostrados pelos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Selva Viviana M.. *Guias de execução na memorização do segundo movimento da Sonata N. 2 de Dmitri Shostakovich*. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BARROS, Luis Cláudio. *A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. 2008. 265f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C.. *Memory*. New York: Psychology Press, 2009.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. Practicing perfection: piano performance as expert memory. *Psychological Science*, v. 13, p. 342-349, 2002.
- CHAFFIN, Roger. Learning Clair de Lune: Retrieval practice and expert memory. *Music Perception*, v. 24, p. 377-393, 2007.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. *Practicing perfection: memory and piano performance*. Mahwah: Erlbaum, 2002.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; LEMIEUX, Anthony; CHEN, Colleen. Seeing the big picture: piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, v. 20, p. 461-485, 2003.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; LEMIEUX, Anthony; CHEN, Colleen. Seeing the big picture: piano practice as expert problem solving. In: KOPIEZ, R; LEHMANN, Wolther; WOLF, C. (Ed.). *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Triennial ESCOM Conference*. Germany: Hanover University of Music and Drama, 2003, p. 148-151.
- CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony; CHEN, Colleen. It's different each time I play: spontaneity in highly prepared musical performance. *Music Perception*, v. 20, p. 461-485, 2007.
- CHAFFIN, Roger; LISBOA, Tânia; LOGAN, Topher; BEGOSH, Kristen. Preparing for memorizes cello performance: the rol of performance cues. *Psychology of Music*, v. I, 2009.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher; BEGOSH, Kristen. Performing from memory. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 352-363.
- DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992, cap. 25, pp. 392-413.
- ERICSSON, K. Anders. Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, vol. 15, nº 11, pp. 988-994, 2008.

- FERREIRA, Aurélio H.. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FLAVELL, John. Piaget e a Psicologia contemporânea do Desenvolvimento Cognitivo. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. *O espírito Piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 193-200.
- GERLING, Cristina C.; SANTOS, Regina A.. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: Vanda Bellard Freire. (Org.). *Horizontes de pesquisa em música*. Rio de Janeiro: Letras, 2010, v. 1, p. 96-138.
- GERLING, Cristina C.; SANTOS, Regina A.. Mapping the strategies employed by piano students during memorized performance. In: *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, 2013. Bruxelas, Bélgica: AEC, 2013, v. 1, pp. 631-636.
- MCPHERSON, Gary E.; DAVIDSON, Jane, W.. Playing an instrument. In: MCPHERSON, Gary E. (ed.). *The Child as Musician: A Handbook of Musician Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006, pp. 331-351.
- NEUFELD, Carmem B.; BRUST, Priscila G.; STEIN, Lilian M.. Bases Epistemológicas da Psicologia Cognitiva Experimental. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; Vol. 27, nº 1, 2011; pp. 103-112.
- RAPPAPORT, Clara R.. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C. (Org.). *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.
- RUBIN, David (2006). The Basic-Systems Model of Episodic Memory. *Perspectives on Psychological Science*, I, 277-311.
- WÖLLNER, Clemens, WILLIAMON, Aaron. An exploratory study of the role of performance feedback and musical imagery in piano playing. In: *Research in Music Education*, 29 (39), 2007.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento de colaboração em pesquisa

Prezado(a) professor(a):

Estou realizando uma pesquisa como parte de meu Doutorado em Música na UFRGS, cuja proposta é avaliar a eficácia de uma estratégia de estudo e memorização de peças musicais para piano com crianças e adolescentes. Para a realização desta pesquisa, é importante que haja a colaboração e o consentimento entre todas as partes envolvidas: a pesquisadora, o professor, os pais e o aluno.

- **Condições de participação:**

Os alunos a participarem da pesquisa deverão ser indicados pelo professor. As condições básicas para que o aluno possa participar são: que ele não seja muito iniciante, que saiba ler e escrever, que compreenda a notação musical básica, e que tenha capacidade para tocar de memória.

- **Autorização:**

A participação do aluno nesta pesquisa se dará mediante a anuência de um dos pais (ou representante legal) e do professor. Importante salientar que os nomes dos alunos e dos professores não serão divulgados, de forma que no texto do trabalho constarão nomes fictícios.

- **Procedimento de pesquisa:**

O professor e o aluno irão escolher a(s) peça(s) para a pesquisa de acordo com as indicações da pesquisadora. Cada aluno participará de duas ou três sessões de gravação e entrevista com a pesquisadora, em local e datas a combinar, nas quais o aluno tentará gravar as peças que estudou e irá contar sobre sua experiência. Os eventuais custos adicionais gerados em decorrência de aluguel de salas e realização de fotocópias das partituras ficarão a cargo da pesquisadora.

- **Interferência da pesquisadora:**

Durante a participação do aluno nesta pesquisa, o pesquisador não irá interferir de nenhuma maneira no trabalho do professor, sejam em forma de sugestões, críticas ou quaisquer comentários ao aluno ou ao professor em relação à execução da peça. Se for do seu interesse, o professor poderá, ao final da pesquisa, ter acesso a resultados e informações relevantes obtidos com seus alunos.

Peço a sua colaboração para manter-me informada sobre quaisquer problemas ou questões pertinentes aos alunos participantes. Também me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Agradeço imensamente pela sua disposição em participar desta pesquisa.

---

Selva Viviana Martínez Aquino

Abril de 2013

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS

Consinto em participar desta pesquisa, indicando os alunos e colaborando nos itens solicitados pela pesquisadora.

Nome do professor:

Ass.:

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento de Colaboração em Pesquisa

Prezados pais:

Estou realizando uma pesquisa como parte de meu Doutorado em Música na UFRGS, cuja proposta é avaliar a eficácia de uma estratégia de estudo e memorização de peças musicais para piano com crianças e adolescentes. Seu(sua) filho(a) foi indicado(a) pelo seu professor de piano para participar desta pesquisa, por atender aos requisitos necessários para a sua participação. Por meio desta, venho solicitar aos senhores a autorização para a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa. Peço sua atenção aos pontos a seguir:

- **Objetivo da pesquisa:**

O objetivo desta pesquisa é mostrar que as crianças que estudam música podem alcançar níveis de qualidade artística superiores ao refletirem conscientemente sobre a sua prática musical e sobre os elementos envolvidos no processo de aprendizagem de uma peça musical. Trabalhos anteriores publicados por Chaffin (2002, 2003, 2007), Barros (2008) e Santos (2009), entre outros, mostraram que músicos e estudantes de música que foram estimulados a refletir sobre sua prática de estudo tiveram melhoras perceptíveis na sua habilidade de memorização e elevaram o nível artístico da sua execução musical. Minha hipótese é que as crianças e adolescentes que estudam música podem ter os mesmos resultados se estimulados a refletirem sobre a música que fazem e sobre suas práticas de estudo.

- **Procedimentos da pesquisa:**

Seu(sua) filho(a), juntamente com o seu professor, irá escolher uma ou duas peças musicais, que já estiverem dentro de seu programa de estudo cotidiano, de acordo com a indicação da pesquisadora. A criança participará então de duas ou três sessões de gravação e entrevista com a pesquisadora, com duração de quinze a trinta minutos cada, nas quais o aluno tocará a(s) peça(s) e irá contar sobre sua experiência.

Os encontros com a pesquisadora ocorrerão no ano corrente, com datas a combinar e considerando a disponibilidade dos participantes. O local dos encontros poderá ser no mesmo local das aulas de piano (se houver disponibilidade de horário e instrumento), na casa do aluno, ou em outro local a combinar.

- **Interferência da pesquisadora:**

Durante a participação do seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, o pesquisador não irá interferir de nenhuma maneira no trabalho do seu professor, sejam em forma de sugestões, críticas ou quaisquer comentários ao aluno ou ao professor em relação à execução da peça ou seu aprendizado.

- **Confidencialidade dos dados:**

Na eventual publicação desta pesquisa, todos os participantes da pesquisa terão suas identidades preservadas, sendo que, caso se faça necessária menção nominal aos mesmos, serão utilizados nomes fictícios, prezando ainda pela não divulgação de quaisquer dados pessoais ou que possam levar à identificação das pessoas.

Os resultados desta pesquisa serão publicados em tese acadêmica, e poderão ser utilizados posteriormente em publicações de caráter acadêmico. Após o término da pesquisa, os pais poderão ter acesso aos resultados do trabalho por meio dessas publicações, ou através do professor de seu(sua) filho(a).

Agradeço imensamente pela sua atenção, e conto com sua disposição em participar deste trabalho.

Selva Viviana Martínez Aquino  
Abril de 2013

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS

**APÊNDICE C – FICHA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA****FICHA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Nome do(a) filho(a):

---

Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Há quanto tempo estuda piano? \_\_\_\_\_

Consinto que meu(minha) filho(a) participe da pesquisa coordenada por

Selva Viviana Martínez Aquino.

Nome do responsável:

---

Ass.: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista semiestruturada do primeiro encontro

1. O que você achou de como você tocou agora?
  - a. Gostaria de gravar de novo
2. Você gosta desta peça?
  - a. Por quê?
  - b. Tem alguma coisa nessa música que você gosta mais ou menos?
3. Você toca em casa durante a semana, ou só na aula?
4. Como você praticou esta peça?
  - a. Praticou todos os dias?
5. Você acha esta peça fácil ou difícil?
  - a. Muito ou pouco fácil/difícil?
  - b. O que você acha que é difícil nessa música?
    - i. Você acha que tem algum jeito de nós deixarmos essa parte menos difícil?
    - ii. Você separa essa parte mais difícil para estudá-la por separado, ou pratica sempre toda a música do início ao fim?
6. Você acha que essa peça é parecida com alguma coisa, ou lhe faz lembrar alguma coisa?
  - a. Com que ela é parecida? (imagem, paisagem, outra música, pessoa, história, animal, desenho, filme, algum acontecimento, alguma coisa que você gosta, etc.)
  - b. E você já tinha pensado nisso antes, ou pensou só agora?
  - c. Se o aluno não falar muito:
    - i. perguntar se gosta de desenhar, e sugerir desenhar a música;
    - ii. perguntar se gosta de fazer mímica, e pedir para fazer uma mímica da música;
    - iii. perguntar se gosta de histórias, e pedir para contar uma historinha;
7. Você saberia me dizer no que você pensa enquanto toca essa música?
  - a. Você já pensava nisso antes, ou pensou só agora?
  - b. O que você acha que é importante para tocar bem essa música?
  - c. Você tem alguma preocupação enquanto toca essa peça?
  - d. Você pensa no que o seu professor lhe diz?
    - i. Você presta atenção nas anotações que o seu professor fez na partitura?
      1. Mostre para mim em quais anotações do seu professor você presta atenção.

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista semiestruturada do segundo encontro

1. No que que você pensou quando gravou esta peça agora?
2. O que você achou de como você tocou agora?
  - a. Você gostou de como tocou?
  - b. Gostaria de gravar de novo?
3. Perguntar ao aluno sobre as marcações que realizou na partitura durante a semana. Significado das marcações na partitura.
  - a. Tem alguma coisa nesta música que você percebeu nessa última semana que você não tinha percebido antes?
  - b. Pensou em fazer alguma coisa diferente do que você fazia antes?
  - c. Surgiu alguma ideia nova sobre essa música?
    - i. Ideia expressiva: imagem, paisagem, outra música, pessoa, história, animal, desenho, filme, algum acontecimento, alguma coisa que você gosta, etc.
4. Você teve alguma nova dificuldade durante a prática dessa peça?
  - a. Você acha que conseguiu resolver a(s) dificuldade(s) que você tinha?
5. Como você praticou esta peça?
  - a. Praticou todos os dias? Como?
  - b. Você sempre repete a música do início ao fim, ou estuda trechos por separado?
6. Como você acha que você aprendeu esta música?
  - a. Leitura, repetição, imitação olhando o teclado, imita o som, imita os gestos, gravações, gosta da música, canta a melodia, dança a música, imagina como deve soar a música, presta atenção em tudo o que diz o seu professor, faz anotações, não falta à aula, pede ajuda aos pais, etc.
7. Dos guias marcados, valoriza cada um deles:

Muito importante, mais ou menos importante ou pouco importante.

**APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista semiestruturada do terceiro encontro**

1. No que você pensou agora enquanto estava gravando?
  - a. Se foram realizadas marcações na partitura nova entregue ao aluno: O que significam as marcações realizadas?
  - b. Você pensou nas marcações que você fez enquanto estava gravando?
2. Está satisfeita/o com a sua execução ou acha que ela pode ainda melhorar?
3. Teste oral.
4. Você achou difícil responder a estas perguntas.
5. O que você achou da atividade de realizar anotações na partitura?