

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

REBECCA SILVA RODRIGUES

**NÍVEIS DOS CONTEÚDOS MUSICAIS IMPLÍCITOS NOS PROCEDIMENTOS DE
ENSINO DE EMINENTES PROFESSORES DE PIANO**

Porto Alegre

2021

REBECCA SILVA RODRIGUES

**NÍVEIS DOS CONTEÚDOS MUSICAIS IMPLÍCITOS NOS PROCEDIMENTOS DE
ENSINO DE EMINENTES PROFESSORES DE PIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Música.

Área de Concentração: Práticas Interpretativas.

Orientação: Prof^ª Dr^ª Regina Antunes Teixeira dos Santos

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Rebecca Silva
Níveis de Conteúdos Musicais Implícitos em
Procedimentos de Ensino de Eminentes Professores de
Piano / Rebecca Silva Rodrigues. -- 2021.
196 f.
Orientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Aula de piano. 2. Conteúdo musical . 3.
Procedimentos de Ensino. 4. Professor Eminente. I. dos
Santos, Regina Antunes Teixeira, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço e louvo a Deus por mais uma etapa concluída, e por Sua Graça e cuidado até aqui.

Agradeço ao meu querido esposo Rafael por seu amor, força, incentivo e coragem mesmo em meio a tanta distância durante estes 4 anos. Eterna gratidão por sua paciência, apoio e cuidado. Este trabalho não seria possível sem seu apoio.

Aos meus pais, Edmilson e Meire, minha avó Olivia e Tia Solange, e meu irmão Herbert por tanto amor dado a mim, por nunca mediram esforços para que eu conquistasse meus objetivos. Sou abençoada por ter vocês na minha vida.

A minha querida orientadora Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos por sua imensa dedicação ao que faz e na forma como ensina. Por compartilhar tamanho conhecimento sempre com muita bondade, paciência e amor para com seus alunos. Pela grande oportunidade de ter sido sua aluna.

Ao meu grande orientador artístico Dr.^o Ney Fialkow, pelas valiosas orientações, e pela oportunidade de ter sido sua aluna.

Aos grandes e novos amigos que o Doutorado me presenteou, Laura, Paola, Nayane e Andrei.

Aos amigos de longa data que também estiveram presentes na minha jornada: Michele, Samuel, Heidi, Rosane, Manu e Dani.

Pelos professores e alunos participantes desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar níveis de conteúdo musical implícitos nos procedimentos de ensino de dois eminentes professores de piano em uma aula inicial. O delineamento de pesquisa envolveu dois estudos multicascos, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Nesse contexto, a interação de dois eminentes professores de piano da região sul do Brasil com seus respectivos alunos foi estudada em profundidade. As técnicas de pesquisas empregadas foram: (i) observação do registro das duas primeiras aulas, com obra ainda não trabalhada, com dois alunos do bacharelado em piano (um aluno de cada professor); e (ii) entrevista com os alunos logo após a aula recebida. A etapa qualitativa envolveu a identificação e a interpretação categórica dos comportamentos, assim como a identificação e o estabelecimento das nuances de conteúdos musicais empregados ao longo das duas aulas de piano. O procedimento quantitativo foi utilizado para mensurar mais objetivamente tais comportamentos e conteúdos musicais identificados; estatísticas descritivas e inferenciais foram utilizadas. No ensino dos dois eminentes professores investigados foram estabelecidos e categorizados três grandes procedimentos (processo de deliberação, correção e sugestão) que compreenderam as seguintes ações subsidiárias: demonstração, reforço, ajuste, suporte, *feedback*, exercício, desdobramento, delimitação, questionamento, testagem e sondagem. As ações vinculadas aos alunos em situação de aula de instrumento foram identificadas da seguinte forma: simulação de performance, tentativa, ensaio, autorregulação, demonstração espelho e oposta. Além disso, foram identificados quatro níveis ou dimensões de abordagem do conteúdo musical no ensino destes professores: Nível 1 – Básico Técnico Motor; Nível 2 – Técnico Expressivo Básico; Nível 3 – Idiomático Interpretativo; e Nível 4 – Simbólico/Referencial. Os procedimentos identificados nas duas aulas estudadas em profundidade parecerem ter sido utilizados para que os alunos pudessem estabelecer relações entre os quatro níveis de conteúdos musicais estabelecidos, de modo a ampliar seu escopo de conhecimentos musicais e performáticos sobre a obra em estudo. Isso reforça a ideia de que os conteúdos musicais se mostram intrínsecos aos comportamentos, pois depende destes para que haja seu aprimoramento. O presente estudo propõe, portanto, um modelo, com potenciais procedimentos e ações, sustentadas pelos níveis de conteúdos musicais, o que poderá auxiliar potenciais reflexões de professores de instrumentos, tanto na questão de autopercepção de seu modo de ensinar quanto em ser estudado em investigações futuras.

Palavras-chave: Ensino do piano. Professor de piano. Procedimentos de Ensino. Conteúdo musical.

LEVELS OF MUSICAL CONTENT IMPLIED IN THE TEACHING PROCEDURES OF EMINENT PIANO TEACHERS

ABSTRACT

The present study aimed at investigating levels of musical content implicit in the teaching procedures of two eminent piano teachers during an initial class. The research design involved two multi-case studies in a mixed approach (qualitative and quantitative). Thus, the interaction of two eminent piano teachers from the South of Brazil with their respective students was studied in depth. The employed research techniques were: (i) observation of the registration of the first two pieces not yet worked with the two students (bachelor's degree in piano - one student from each teacher); (ii) interview with the students, right after the class received. The qualitative stage involved the identification and categorical interpretation of behaviors as well as the identification and establishment of the nuances of musical content used throughout the two piano classes. The quantitative procedure was used aiming at an objective measurement of these behaviors and musical contents identified there. Descriptive and inferential statistics were used. In the teaching of the two investigated eminent teachers, three major procedures (deliberation process, correction and suggestion) were established and categorized, which comprised the following subsidiary actions: Demonstration, reinforcement, adjustment, support, feedback, exercise, deployment, delimitation, questioning, testing and probing. The following procedures were identified as actions linked to students in an instrument class situation: Performance simulation, attempt, rehearsal, self-regulation, demonstration (named mirror and opposite). In addition, 4 musical content levels in these teachers teaching were identified, namely: Level 1 - Basic Motor Technician, Level 2 - Basic Expressive Technician, Level 3 - Interpretive Language and Level 4 – Symbolic/Referencial. The procedures identified in the two classes studied in depth seem to have been used so that students could establish relationships between the four levels of musical content established to expand their scope of musical and performance knowledge about the work under study. This reinforces the idea that musical content is intrinsic to behaviors, since it depends on them for their improvement. The present study proposes a model, with potential procedures and actions, supported by the levels of musical content, which may assist potential reflections of instrument teachers, both in terms of self-perception of their teaching, as well as being studied in future investigations.

Keywords: Piano teaching. Piano teacher. Teaching procedures. Musical content.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição de aspectos contidos nas três categorias de ensino propostas no estudo de Duke e Simmons (2006, p. 11-15).....	24
Tabela 2 – Dimensões das aulas instrumentais um-para-um segundo Gaunt (2017).....	27
Tabela 3 – Descrição das diferentes teorias implícitas consistentes encontradas em professores de música com diferentes especialidades de ensino.	39
Tabela 4 – Sistema de categorias descritivas usado na análise de conteúdo das respostas dos alunos.....	41
Tabela 5 – Descrição da população de eminentes professores que aceitaram o convite para a pesquisa.	52
Tabela 6 – Relação dos participantes (professores e alunos) e obra executada em aula.	53
Tabela 7 – Significado das dimensões observadas e organização da descrição da literatura relacionada às aulas observadas.	129
Tabela 8 – Definição das ações subsidiárias contidas no Processo de Deliberação.	131
Tabela 9 – Definição dos procedimentos de ensino <i>Sugestão</i> e <i>Correção</i> . Exemplos da aula da professora Anne (e Eric) e da aula do professor John (e Rodrigo).....	133
Tabela 10 – Definição das ações subsidiárias contidas nas categorias <i>Sugestão</i> e <i>Correção</i> . Exemplos da aula da professora Anne (e Eric) e da aula do professor John (e Rodrigo).	134
Tabela 11 – Definições das subcategorias da demonstração.	139
Tabela 12 – Definições das subcategorias dos alunos Eric e Rodrigo.	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Técnicas e estratégias empregadas no delineamento dessa pesquisa.....	54
Figura 2 – Organização e estruturação sistemática dos momentos de cada aula.	59
Figura 3 – Menuetto do 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven.....	62
Figura 4 – Em vermelho, trecho do 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 (comp. 1 ao 4)	63
Figura 5 – Trecho demonstrado pelo professor. Estudo op.10 n. 3 (F. Chopin).....	64
Figura 6 – Duas demonstrações cantadas do motivo inicial feitas pelo professor John (três primeiras notas do 3º mov – Sonata op.31. nº 3 de L. Beethoven).	65
Figura 7 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 5 ao 9).	67
Figura 8 – Movimento de abrir as mãos, exemplificado pelo professor John.....	67
Figura 9 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 10 ao 17).	69
Figura 10 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 17 ao 24). No detalhe, a referência à imitação das madeiras e ao molto legato.....	72
Figura 11 – Primeiro trecho indicado pelo aluno Eric – Compassos 32 a 35 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	74
Figura 12 – Hierarquia das vozes sugerida pela professora Anne para os compassos 32 a 35 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	76
Figura 13 – Trecho indicado por Eric. Compassos 36 e 37 do 3º mov. da Sonata nº 7.	77
Figura 14 – Trechos trabalhados por Anne sobre articulação – comp.62-62 (A), agrupamento do contorno – comp.40-41 (B), articulação e gestual das oitavas – comp.19-23 (C) – 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	78
Figura 15 – Primeiro trecho e aspectos trabalhados pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 1 ao 9 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	79
Figura 16 – Segundo trecho e aspectos trabalhados pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 9 ao início do 19 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart. ..	81
Figura 17 – Terceiro trecho e aspectos trabalhados por Anne na segunda parte da aula – Compassos 19 ao 23 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	82
Figura 18 – Quarto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 48 ao 51 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	83
Figura 19 – Quinto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 52 a 58 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	84
Figura 20 – Sexto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 69 ao 75 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	86

Figura 21 – Sétimo trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 83 ao 95 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.....	88
Figura 22 – Oitavo trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 93 ao 111 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.....	89
Figura 23 – Nono trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 115 a 123 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.....	90
Figura 24 – Representação do Processo de Deliberação e Sugestão e descrição das ações da cena 2a durante a aula da Professora Anne.	96
Figura 25 – (A) Mapeamento das ações das cenas 10a, 10b e 10c e (B) trecho trabalhado durante toda a cena 10 (pontos numerados representam os trechos específicos que foram trabalhados por Anne) – Compassos 1 ao 9 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.....	97
Figura 26 – Mapeamento das ações da cena 27. No detalhe, o trecho [comp. 129 de 3º movimento da Sonata nº 7] (KV 309) relativo à dúvida verbalizada pelo aluno.	100
Figura 27 – Mapeamento das ações da cena 18b. No detalhe os trechos A e B [compassos 54-57 e 55] respectivamente do 3º movimento da Sonata nº 7 KV 309.....	101
Figura 28 – Mapeamento das ações da cena 1a da aula do professor John e Rodrigo.....	103
Figura 29 – Mapeamento e categorização das ações ocorridas durante a cena 1c da aula do professor John e Rodrigo. Na ilustração, as ações e as demonstrações tocadas foram descritas com um T , assim como as demonstrações cantadas (C).	107
Figura 30 – Mapeamento das ações da cena 2a da aula de John. No detalhe, o trecho comp. 11-14 do 3º movimento da Sonata op.31 nº 3 de Beethoven.....	109
Figura 31 – Trecho trabalhado por Anne durante a cena 12 – Compassos 19 ao 23 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.	125
Figura 32 – Porcentagens do tempo utilizado nas subcategorias do Processo de Deliberação durante a aula da professora Anne.....	132
Figura 33 – Porcentagens de tempo total empregados nas subcategorias de <i>Sugestão</i> durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).....	136
Figura 34 – Porcentagens de tempo total empregados nas subcategorias de <i>Correção</i> durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).....	137
Figura 35 – Porcentagens de tempo total empregados nas subcategorias da demonstração durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).....	140
Figura 36 – Porcentagens de tempo total empregados nos procedimentos de ensino (grandes categorias) durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).	142

Figura 37 – Porcentagens de tempo total empregados nos procedimentos de ensino (grandes categorias) e ações dos alunos participantes durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).	143
Figura 38 – Porcentagens de tempo total empregados nas ações dos alunos participantes durante as aulas: Eric (a) e Rodrigo (b).	145
Figura 39 – Porcentagens do tempo utilizado nas dimensões durante as aulas dos professores investigados, John (a) e Anne (b).	146
Figura 40 – Em (a) Modelo do <i>modus operandi</i> com a sequência de procedimentos comuns das duas aulas analisadas. As ações comuns dos alunos em laranja; ações comuns dos professores investigados em azul escuro; ações pontilhadas presentes como atitude frequente em um dos casos estudados. Nos itens (b) e (c) estão esses procedimentos para professor John professora Anne, respectivamente. Nestes itens (b e c) as porcentagens não somam 100% por levarem em conta apenas a proporção do tempo gasto pelo professor em aula.	150
Figura 41 – Modelo que representa esquematicamente a descrição dos procedimentos comuns e as ações subsidiárias dos professores e alunos potenciais a estarem presentes em uma dada aula. As ações <i>Correção</i> ou <i>Sugestão</i> encontram-se contornadas em azul escuro, e na parte superior encontra-se representada os níveis do conteúdo musical (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo) envolvidos em todo processo da aula. As ações subsidiárias encontram-se preenchidas em azul e poderão ser: Demonstração Reforço, Ajuste, Suporte e <i>Feedback</i> , ou ainda Questionamento, Exercício, Desdobramento e Delimitação. No caso do Processo de Deliberação, este encontra-se contornado em cinza, suas ações subsidiárias estão preenchidas em cinza claro. As ações dos alunos contornadas em laranja; ações subsidiárias preenchidas em laranja.	153
Figura 42 – Descrição dos procedimentos comuns e ações subsidiárias de Anne e Eric. As ações <i>Correção</i> ou <i>Sugestão</i> encontram-se contornadas em azul escuro, com a porcentagens total dessas ações entre parênteses. As ações subsidiárias destas categorias (Demonstração, Ajuste, Suporte, Reforço, <i>Feedback</i> e Exercício) estão representadas em tons decrescentes de azul representando a proporcionalidade da recorrência na aula. Adicionalmente, porcentagens estão indicadas na maioria das ações por questão de precisão proporcional sobre os eventos identificados. Ações menores que 1% e no modelo não foram indicadas. Em círculos encontra-se representadas os níveis do conteúdo musical (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo), com suas respectivas porcentagens. O procedimento processo de deliberação contornado em cinza foi observado em dois momentos, antes da definição da <i>Correção</i> ou <i>Sugestão</i> e/ou depois das ações do aluno no caminho de volta para <i>Sugestão/Correção</i> ; as ações	

subsidiárias em tons decrescentes de cinza representando a proporcionalidade da recorrência na aula. As ações de Eric em laranja escuro; ações subsidiárias em laranja claro (ações de demonstração espelho e auto regulação). Em linha pontilhada encontra-se ainda especificada o coeficiente de correlação (*Pearson*) entre procedimentos e ações compiladas em termos de segundos ao longo das aulas. Acima de 0,7 correlações fortes. Os asteriscos após os valores de correlação representam índice de significância: * para 0,5; ** para 0,01..... 155

Figura 43 – Gerenciamento da primeira ação de cada cena da aula de Anne e Eric..... 159

Figura 44 – Descrição dos procedimentos e ações subsidiárias de John e Rodrigo. As ações de *Correção* ou *Sugestão* estão em azul escuro, com a porcentagens total dessas ações entre parênteses. As ações subsidiárias destas categorias estão representadas em tons decrescentes de azul representando a proporcionalidade da recorrência na aula: o Desdobramento foi a ação mais recorrente em John, seguida pela Demonstração, Explicação, Reforço, Ajuste e Questionamento. Adicionalmente, porcentagens estão indicadas na maioria das ações por questão de precisão proporcional sobre os eventos identificados. Ações menores que 1% e no modelo não foram indicadas. Na parte superior encontram-se os níveis dos conteúdos musicais (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo), com suas respectivas porcentagens, envolvidos em todo processo da aula. O procedimento Processo de Deliberação apareceu minimamente durante essa aula deste professor. As ações do aluno Rodrigo circuladas em laranja; ações subsidiárias preenchidas em laranja (ações de demonstração espelho, demonstração oposta e de auto regulação). Em linha pontilhada encontra-se ainda especificada o coeficiente de correlação (*Pearson*) entre ações compiladas (em segundos) ao longo das aulas. Acima de 0,7, consideram-se correlações fortes. Os asteriscos [*] após os valores de correlação representam índice de significância, a saber: * para 0,5; ** para 0,01. 160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA AULA INSTRUMENTAL INDIVIDUAL E SUAS IMPLICAÇÕES	18
2.1.1 Procedimentos de ensino na transmissão de conhecimento procedimental	21
2.2 PANORAMA DE PESQUISAS NO CONTEXTO DO ENSINO INSTRUMENTAL INDIVIDUAL	23
2.2.1 Sequências e estrutura da aula instrumental individual	23
2.2.2 A descrição dos comportamentos e/ou estratégias durante o processo de ensino ...	28
2.2.3 Aspectos intervenientes intra e interpessoais na interação professor e aluno	34
2.2.4 Abordagens de ensino	36
2.2.5 Abordagens de ensino sobre conteúdo musical	38
3 METODOLOGIA	50
3.1 O ESCOPO DA POPULAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE PIANO	52
3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA E ETAPA DE COLETA DE DADOS.....	53
3.3 MAPEAMENTO COM A POPULAÇÃO DE PARTICIPANTES POTENCIAIS PARA A SELEÇÃO DOS CASOS	55
3.4 ANÁLISE DE DADOS	58
4 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE PIANO DE PROFESSORES EMINENTES	61
4.1 PROFESSOR JOHN E ALUNO RODRIGO: A PRIMEIRA AULA FOCADA NO 3º MOVIMENTO DA SONATA DE BEETHOVEN	61
4.1.1 A apresentação da parte A do Minueto por Rodrigo	61
4.1.2 A apresentação da parte B do Minueto	69
4.1.3 A apresentação do Trio e a Coda	71
4.1.4 Considerações sobre a aula do professor John	73
4.2 PROFESSORA ANNE E ALUNO ERIC: AULA DO 3º MOVIMENTO DA SONATA PARA PIANO Nº 7 (KV 309) DE MOZART	74
4.2.1 O desenvolvimento da aula: a solicitação do início da peça	79
4.2.2 Considerações sobre a aula da professora Anne	91
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	92
5.1 O MAPEAMENTO E A CATEGORIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS: JOHN E ANNE.....	92

5.2.1 Dos comportamentos aos procedimentos: a aula da professora Anne a Eric	93
5.2.2 Dos comportamentos aos procedimentos: a aula do professor John a Rodrigo	102
5.3 AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO MUSICAL ABORDADO POR ANNE E JOHN .	111
5.3.1 A dimensão em Nível 1 – Básico Técnico Motor	118
5.3.2 A dimensão em Nível 2 – Técnico Expressivo Básico	120
5.3.3 A dimensão em Nível 3 – Idiomático Interpretativo	122
5.3.4 A dimensão em Nível 4 – Simbólico/Referencial	127
5.4 ANÁLISE QUANTITATIVA E TRANSVERSALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANNE E JOHN	131
6 PROPOSIÇÃO DE TESE.....	149
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE 1 – MAPEAMENTO DAS AÇÕES DA AULA DE ANNE E ERIC	186
APÊNDICE 2 – MAPEAMENTO DAS AÇÕES DA AULA DE JOHN E RODRIGO .	194

1 INTRODUÇÃO

Quase todos os músicos profissionais, no contexto da tradição de concerto ocidental, tiveram aulas individuais como sua principal fonte de educação musical, o que configura essa metodologia de ensino como parte indispensável da aprendizagem músico-instrumental e vocal. O ensino instrumental individual é chamado, na literatura internacional, de ensino *um para um*¹ (NERLAND, 2007; CAREY & GRANT, 2014) ou aula/ensino em estúdio² (KENNELL, 2002; BURWELL, 2012).

Por se tratar de um contexto característico por seu isolamento (YOUNG, BURWELL & PICKUP 2003; GAUNT, 2007; MCPHAIL, 2010), grandes possibilidades de pesquisas e investigações podem ser oferecidas (TRIANAFYLLAKI, 2005). A necessidade de aprofundar ainda mais o conhecimento sobre o trabalho de profissionais, que são referência em seus respectivos instrumentos, para auxiliar na formação de futuros professores através da observação sistemática de aulas de instrumento foi destacada por alguns pesquisadores (COLPRIT, 2000; DUKE, 2006). Por isso, como plano de fundo, foi trazido o contexto das aulas de piano com professores, cujo ensino tem se destacado no cenário acadêmico, em que se constrói uma formação sólida e reconhecida por seus pares e por alunos de piano.

Os ambientes de ensino e aprendizagem variam e as aulas individuais não são, de modo algum, universais, por mais que sejam predominantemente na esfera da música de concerto ocidental (GAUNT, 2017). A variedade entre as abordagens dos professores nas aulas instrumentais parece ser vasta, dependendo não apenas das diferenças entre os participantes individuais, mas também das tradições históricas e práticas atuais associadas aos seus instrumentos especializados. Levando em conta que o significado e a natureza dos contextos de ensino e aprendizado são uma parte central da prática profissional na conjuntura dos músicos de concerto ocidental, alguns questionamentos surgiram: como os professores de piano, considerados eminentes, estariam conduzindo e construindo uma formação musical de seus alunos através da preparação inicial de uma obra? Como eles abordam uma determinada aula inicial? Quais as evidências de construção para a performance de uma obra que se revelam em uma dada situação de aula?

A justificativa para pesquisar este tema vem de uma inquietação própria da pesquisadora como estudante de piano, desde o início da graduação, pois eram recorrentes as reflexões sobre quais seriam as estratégias ou os caminhos mais eficazes para construir/adquirir uma formação

¹ O termo original: *one-to-one*.

² *Studio*.

pianística sólida, no contexto da formação para esse instrumento. Tal inquietação pode levar a ferramentas necessárias que habilitem o estudante/músico a se tornar um intérprete “independente” e, futuramente, um professor de piano. Em muitos momentos, sem auxílio de professor, durante minha formação, enquanto começava a estudar determinada obra, deparava-me com algumas questões: quais aspectos musicais priorizo no início de uma preparação para uma determinada obra? Qual seria a melhor maneira de trabalhar/estudar um fraseado? Por onde começar a estudar tal passagem virtuosística? Estas e muitas outras questões relacionadas à preparação de uma obra, bem como as relacionadas à formação musical e profissional no piano, estiveram (e estão) presentes em minhas reflexões, ganhando força no início do doutorado.

Embora seja possível compreender a necessidade de buscar diferentes estratégias para auxiliar na resolução de problemas, além de entender que estas são necessárias e contribuem acentuadamente na formação pianística, a intencionalidade pelo aperfeiçoamento de estratégias de ensino levou à essa investigação, que ocorreu com professores eminentes e experientes, em termos de ensino de piano, especificamente no Ensino Superior. Um grande interesse foi crescendo, em conhecer e observar como seria o trabalho de professores renomados no preparo inicial de uma obra ainda não estudada por um determinado aluno, tanto em termos de conteúdo musical abordado quanto em seus procedimentos de ensino.

Em conversas com colegas pianistas, foi possível notar que muitos deles também percebiam certas inquietações quanto à formação pianística durante a graduação em piano. O cerne de várias conversas com colegas da graduação e pós-graduação era a falta de preparo em responder a pedidos do professor durante as aulas: “não me sinto preparado(a) para colocar esse aspecto em prática”, ou “preciso aprender a realizar/compreender alguns aspectos antes de fazer o que o professor pediu”. Pensando também nessa problemática, tem-se a hipótese de que muitos professores podem fomentar formas de ensino em termos de indução de construção técnico-musical para a formação. Entende-se como formas de construção técnico-musical os diversos caminhos a partir dos quais professores de instrumentos oferecem ferramentas a um aluno, visando a elaborar uma execução, estando estes alicerçados em estratégias técnico-musicais e expressivas em aprofundamento contínuo, atingindo metas de performance artística a curto, médio e longo prazo. A tradição da música de concerto ocidental tem uma natureza interpretativa que parte de uma construção contínua do entendimento de textos (obras de determinado contexto estilístico e sociocultural) que exigem conhecimentos minuciosos e específicos, também de modos de realização que precisam ser desenvolvidos. Dessa forma, entende-se por indução (de construção) o raciocínio revelado por seus modos de

ações/pensamentos dos professores, ou seja, seus respectivos *modus operandi* em situações de aula em estúdio.

Partindo disso, vale salientar que não se exclui, aqui, a própria responsabilidade do aluno nessas situações, pois quando este está se familiarizando com uma obra, depara-se com um conjunto de situações a serem exploradas, de soluções hipotéticas, de estratégias testadas e de resultados a serem avaliados. Esse processo exige a manipulação de ferramentas disponíveis e a mobilização de conhecimentos para a aquisição de novos recursos necessários para melhorar e refinar o seu desempenho como instrumentista. Dito isso, tendo em vista que o processo de ensinar e aprender a se tornar um pianista de formação sólida na tradição do concerto ocidental como uma missão desafiadora, a presente investigação reflete quais seriam os tipos de comportamentos de ensino e abordagens sobre o conteúdo musical de eminentes professores de piano em termos de construção de bases a serem desenvolvidas pelos alunos.

Cada professor de piano tem um modo de ação ao direcionar o aluno a construir uma performance de uma dada obra. Contudo, quais seriam esses modos de ação? Quais são os comportamentos dos professores sobre a construção desse caminho de formação através do trabalho inicial com o aluno em uma determinada obra? Quais são os tipos de abordagem dos professores em uma aula inicial frente aos conteúdos musicais? As indagações apresentadas até aqui levaram a formular alguns questionamentos: quais são os comportamentos de eminentes professores de instrumento e os conteúdos musicais abordados nos processos de ensino e aprendizagem no contexto pontual de uma aula individual de piano? Será que o professor sempre privilegia algum tipo de conteúdo musical em uma aula inicial? Existe uma hierarquia ao abordar os conteúdos musicais? O professor aborda, em algum nível/hierarquia, os conteúdos abordados?

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar potenciais princípios específicos e comuns do ensino nos procedimentos e conteúdos musicais abordados em aulas de eminentes professores de piano, levando em conta o conceito de indução de construção do texto musical na tradição do concerto ocidental. A hipótese apresentada é de que, independentemente das tradições experienciadas e sistematizadas pelos mestres investigados, persiste um *modus operandi* comum, certa tradição de ensino e aprendizagem, que se evidencia por si mesmo através do fomento da indução da construção técnico-musical para a formação. Como objetivos específicos foram elencados os descritos a seguir: (i) identificar os comportamentos dos professores durante a aula inicial de piano; (ii) reconhecer as visões subentendidas nas ações e nas intenções do professor para a preparação da performance de uma dada obra; (iii) detectar quais são os conteúdos musicais privilegiados por professores em uma

aula inicial de uma determinada obra; (iv) identificar a potencial hierarquia utilizada nos conteúdos musicais abordados em uma dada aula; e (v) relacionar abordagens e visões de ensino com maneiras de incitar/induzir formas de construção potencial a serem aprendidas no desenvolvimento técnico-musical em formação.

Para isso, foi feito o registro de aulas de piano de uma obra que ainda não havia sido trabalhada em aula com o aluno; uma aula inicial de dois professores eminentes foi selecionada para análise. As aulas, registradas em vídeo, foram descritas integralmente e analisadas em termos de comportamentos específicos e conteúdo musical abordado. Para tal exposição, o presente trabalho será apresentado em sete capítulos.

Clarificando esta introdução, tem-se que o segundo capítulo apresenta uma revisão de literatura, sendo dividido em duas partes: (i) conceitos implícitos no processo de ensino e aprendizagem, tais como a caracterização do ensino instrumental e os conhecimentos procedimentais característicos do ensino deste contexto; e (ii) panorama de pesquisas sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem instrumental no contexto individual

No terceiro capítulo é apresentado o delineamento metodológico de natureza mista, contemplando abordagens qualitativas e quantitativas e tendo como estratégia de investigação os estudos multicasos. O quarto capítulo conta com a descrição dos dois casos selecionados, seguido pelo quinto capítulo, que apresenta os resultados e as discussões em termos de (i) descrição dos procedimentos dos professores investigados, (ii) descrição dos conteúdos observados e (iii) análise quantitativa e transversalização dos procedimentos. No sexto capítulo é apresentada a proposição de tese. Por último encontram-se as considerações finais deste trabalho, trazendo reflexões sobre os resultados obtidos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O ensino e a aprendizagem instrumental e vocal no contexto da música de concerto ocidental são frequentemente caracterizados em termos de seu cenário isolado (CAREY *et al.*, 2013a; GAUNT, 2007; MCPHAIL, 2010), seguindo o modelo mestre-aprendiz (BURWELL, 2013), além de ter forte relação sobre as formas de interpretar e compreender textos musicais. Outra característica que também pode ser atribuída a esse contexto é a sua complexidade em termos de comportamentos. Para Colpritt (2000), devido à complexidade do processo de ensino e aprendizagem, torna-se um desafio a tarefa de descrevê-lo e caracterizá-lo em profundidade, e não só isso, mas também pela natureza não verbal do talento artístico e das habilidades aí envolvidas (BURWELL, 2012; 2017). Porém, corrobora-se com Burwell (2012) que, por se tratar de um pilar contextual, sua discussão faz-se necessária, já que muitas de suas características ressoam na condução das aulas individuais. Com base nisso, o presente capítulo apresenta, primeiramente: (i) a caracterização do ensino instrumental, descrevendo, segundo a literatura, conhecimentos característicos deste contexto, assim como procedimentos discutidos, como a imitação e a demonstração; e (ii) os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem instrumental no contexto individual, tais como a) as sequências e a estrutura da aula instrumental individual; b) a descrição dos comportamentos (e/ou estratégias) durante o processo de ensino; c) os aspectos intervenientes intra e interpessoais na interação professor e aluno; d) as abordagens de ensino; e e) as abordagens de ensino sobre o conteúdo musical.

2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA AULA INSTRUMENTAL INDIVIDUAL E SUAS IMPLICAÇÕES

O desenvolvimento de conhecimentos na música instrumental da tradição de concerto ocidental quase sempre envolve interações em uma aula de instrumento entre um aluno e um professor (GAUNT, 2017). Devido à sua característica individualizada, alguns pesquisadores têm relacionado o ensino de música instrumental como um “jardim secreto” ou uma “atividade secreta” que ocorre em particular, a portas fechadas (YOUNG, BURWELL & PICKUP, 2003, p. 104). Esse termo foi apresentado em um estudo de caso conduzido por Young *et al.* (2003, p. 144) que, ao buscar ideias para todo o campo do ensino instrumental, fez alusão a algo como um “jardim secreto”³, especialmente em comparação ao ambiente em salas de aulas nas escolas.

³ A referência dos autores evocou *The secret garden* (1911), de Frances Hodgson Burnett, um dos trabalhos canônicos da literatura infantil inglesa (BURWELL *et al.*, 2017).

Burwell *et al.* (2017), ao explorar a natureza e o significado do isolamento no ensino individual em um dado estúdio, aponta alguns de seus benefícios, limitações e desafios deste tipo de prática de ensino. Um ponto favorável é a possibilidade de que esse tipo de contexto ofereça uma espécie de curso personalizado que esteja alinhado aos pontos fortes e aos interesses individuais do aluno, configurando-se como ideal para o cultivo de habilidades de técnica e interpretação avançadas, dando ao professor alto grau de autonomia na identificação de áreas técnicas necessárias a serem superadas, além ajudar o aluno a escolher o repertório adequado para o desenvolvimento de sua expertise instrumental. Para Nielsen (2006), esse tipo de configuração possibilita o acesso dos estudantes a uma prática de performance, pelo acesso à maneira de tocar do professor de instrumento. Para Gaunt (2017), esse quadro fornece o escopo para que a expertise musical e a técnica possam ser desenvolvidas e refinadas através das instruções do professor, além das repetidas retomadas dos alunos, com *feedback* de seus professores, exploração compartilhada e assim sucessivamente. Ao mesmo tempo, é claro, “[entre] as paredes que facilitam o privilégio de acesso para o aluno individual estão aquelas que restringe o acesso para outros⁴” (BURWELL *et al.*, 2017, p. 4, grifo nosso). No que se refere aos desafios e às limitações, os autores também discutem que devido ao fato de os professores desenvolverem seu ensino isoladamente, podem ficar apreensivos em expor suas abordagens por não saberem se serão bem recebidas, impedindo um possível avanço no ensino deste contexto feito por meio de pesquisas. Purser (2005) observou que os professores pareciam nervosos ao divulgarem em público os aspectos trabalhados privadamente com os alunos, além de se mostrarem extremamente resistentes à sugestão de que eles pudessem participar de um seminário para auxiliar em seu ensino. De acordo com Carey e Grant (2014), há riscos por não haver algum tipo de monitoramento ou regulamentação na formação dos professores, já que estes desempenham um grande papel na vida dos alunos. Entre os riscos citados pelas autoras, há o perigo de criar uma cultura de dependência do professor, deixando os alunos mais passivos, além de gerar uma incapacidade dos alunos em se adaptarem à sua própria aprendizagem em outros contextos musicais que não estejam vinculados ao ambiente do estúdio.

Para Burwell *et al.* (2017), apesar da mudança do foco do ensino instrumental no século XX, com os cursos de música mais estruturados e regulamentados, a metodologia de ensino não mudou muito quando comparada aos séculos anteriores, sustentando-se por uma das características principais deste contexto, que é tradição de ensino baseada no modelo mestre-aprendiz. O professor, nessa tradição, é um músico altamente capacitado que assume o papel

⁴ “the walls that facilitate privilege of access for the individual student are what restrict access for others” (BURWELL *et al.*, 2017, p. 4, tradução nossa).

de “mestre”, demonstrando, dirigindo, comentando e observando, e o aluno em desenvolvimento assume o papel de “aprendiz” (USZLER, 1992; BURWELL 2013, 2015, 2016; MCPHAIL, 2010). A relação mestre-aprendiz envolve a transmissão de conhecimentos ao longo do percurso da preparação até a elaboração final do repertório que se deseja realizar, sendo o mestre não só aquele que ensina a tocar o instrumento, mas o que também auxilia a interpretar a música. Além disso, o acesso do aluno a uma comunidade de prática⁵ pode ser visto sob a ótica do mestre ou do aprendiz: o aprendiz obtém acesso à prática através da habilidade do mestre (presente) e da experiência (passada).

Uszler (1992), referindo-se a aulas de piano em particular, caracteriza o mestre como uma figura dominante, que é o modelo que demonstra, direciona, comenta e inspira; já o aprendiz é o discípulo que observa, escuta, imita e busca aprovação. De acordo com essa tradição, o professor-mestre conhece os objetivos e como eles devem ser alcançados. Jørgensen (2000) afirma que, historicamente, o mestre geralmente é visto como um modelo e fonte de identificação para o aluno, enquanto o modo dominante de aprendizagem do aluno é a imitação. Além disso, Nerland e Hanken (2004) afirmam que a autoridade dos mestres está associada não apenas ao seu *status* profissional, mas também à relação interpessoal que é desenvolvida em uma aula instrumental.

Para Burwell *et al.* (2017), mesmo que o isolamento da aula individual no estúdio de música esteja associado a desafios psicológicos e sociais, estes podem ser contrabalançados pelos poderosos benefícios da relação mestre-aprendiz promovida pelo ambiente personalizado. Burwell e colaboradores (2017) vêm aconselhando a examinar a interação entre professor e aluno na aula individual, pois pensa ser útil conhecer algumas ideias sobre “a natureza do assunto”. A gama de possíveis significados e implicações do aprendizado é ampla e identifica características que “continuam a ressoar com abordagens modernas de ensino e aprendizagem instrumental” (BURWELL, 2013, p. 276). Entretanto, salientam que nenhum estudo ou teoria pode explicar todos os aspectos do ensino e aprendizagem instrumental devido à sua complexidade, dinamismo e flexibilidade.

⁵ Por comunidade de prática entende-se a inter-relação dos conceitos de domínio, comunidade e de prática postulados por Wenger e Lave (1991), aprofundados por Wenger (1998) e posteriormente por Wenger, Macdermott e Snyder (2002). Por domínio compreende-se que o participante (e aprendiz) desta comunidade precisa dispor de uma identidade que compartilha de interesses e valores com esse grupo. Fazer parte dessa comunidade significa um compromisso com o grupo e a necessidade de haver interação, pois os agentes buscam, juntos, formas de produção desse conhecimento e de seus potenciais problemas e impasses. Finalmente, por prática concebe-se os agentes envolvidos no aprendizado da música de um dado conjunto de repertórios, visando à sua manutenção e desenvolvimento.

2.1.1 Procedimentos de ensino na transmissão de conhecimento procedimental

Para alguns autores, o ensino instrumental tem sido historicamente associado ao cultivo de habilidades da performance musical (BURWELL, 2012; HALLAM, 1998; JØRGENSEN, 2000). Burwell (2012; 2013), ao apresentar a epistemologia do ensino e aprendizagem instrumental, descreve esse fenômeno ancorado em alguns aspectos principais, tais como demonstração, imitação e aquisição de habilidades sustentadas e entrelaçadas pelo conhecimento experiencial.

A natureza da imitação tem sido muito discutida em termos de ensino e aprendizagem instrumental. Segundo Jørgensen (2000), tradicionalmente o mestre é visto como modelo e fonte de identificação para o aluno, de maneira que a imitação acaba se tornando imprescindível no ensino e na aprendizagem de uma arte auditiva e de uma habilidade não verbal, dependendo do que está sendo aprendido, podendo ela, a imitação, ainda ser útil e até mesmo indispensável, por exemplo, na aquisição de habilidades técnicas complexas. Ao distinguir a imitação da cópia, Vygotsky coloca que a imitação só é possível na medida e nas formas em que ela é acompanhada de compreensão (CHAIKLIN, 2003). Indo nessa mesma direção, Hallam (2001), ao investigar as estratégias de prática empregadas por jovens instrumentistas, afirmou que “os conhecimentos (e a implementação) de estratégias apropriadas necessitam que esquemas auditivos apropriados tenham sido desenvolvidos para permitir o monitoramento de erros” (2001, p. 20). Hyry-Beihammer (2011) preferiu, para tal, o termo *modelo de aprendizagem*⁶, visto que os resultados dessa pesquisa confirmaram a necessidade de compreensão do significado da imitação do modelo que está sendo transmitido. Isso se dá porque, durante as aulas, o professor investigado transmitiu um modelo elaborado de performance ao aluno, contemplando a performance técnica e de expressão musical exigida pela peça.

Para Hallam (2001), embora um modelo auditivo interno possa ser desenvolvido, é responsabilidade do professor garantir que ele seja adquirido, pois em uma forma artística complexa, que é a performance musical, diferentes tipos de demonstrações/modelos podem influenciar a qualidade da aprendizagem. Sienbenaler (1997), por exemplo, ao investigar a interação entre aluno e professor nas aulas de piano, confirmou que a demonstração do professor é uma parte importante das aulas mais eficazes. A demonstração tem a capacidade de tornar os processos tácitos da performance musical audíveis e visíveis (HYRY-BEIHAMMER, 2010). Em aulas individuais, o professor pode selecionar e elaborar demonstrações que reflitam

⁶ Termo original: *model learning* (HYRY-BEIHAMMER, 2011, p. 172).

as preocupações individuais do aluno em diferentes desafios e estágios de desenvolvimento. Ao revisar a literatura empírica relativa à eficácia das instruções e das demonstrações no contexto da educação geral, Hodges & Franks (2002) argumentam que os alunos estão ativamente envolvidos no processo de resolução de problemas ao assistirem a um modelo descobrindo o que funciona e o que não funciona, e, portanto, estando preocupados com o alcance do objetivo e não apenas com a cópia do modelo.

Nesse procedimento de ensino e aprendizagem existe o desenvolvimento de conhecimentos musicais. O conhecimento denominado de experiencial por Burwell (2012) também é discutido na literatura de filosofia da Educação Musical como conhecimento procedimental (ELLIOTT, 1995), sendo reconhecido por sua conexão com o aprendizado formal da música de concerto ocidental (vide, por exemplo, SANTOS e HENTSCHKE, 2010; SANTOS, 2018). Para Elliott (1995), o conhecimento procedimental está relacionado com quatro outras formas de conhecimentos intitulados como formal, informal, supervisor e impressionista. O conhecimento formal diz respeito a conhecimentos verbais e teóricos, tais como história, teoria e interpretação da música; o informal envolve o saber fazer de maneira prática; já o impressionista é guiado pelas emoções cognitivas e envolve o conhecimento tácito, que é uma noção natural de como fazer; e, por último, o conhecimento supervisor, que consiste na capacidade de ajustar, monitorar e administrar os próprios pensamentos (SANTOS, 2007).

Ao longo da construção de um dado repertório musical, os instrumentistas desenvolvem e refinam suas habilidades em termos de conhecimentos procedimentais, e essas habilidades envolvem o modo de conhecer (*know-how*) da música concerto ocidental (SANTOS, 2018). Já é consenso na literatura que a ênfase no conhecimento procedimental está fundamentada não só em habilidades físicas, mas também em cognitivas, emocionais e criativas (MCPHERSON e HALLAM, 2009; ELLIOTT e SILVERMAN, 2015; SANTOS, 2018).

No contexto personalizado do estúdio, a transmissão e a aquisição das complexas habilidades envolvidas na construção de uma dada performance musical ocorrem pela profunda conexão entre modos de ensino e aprendizagem. Esse contexto envolve a transmissão de conhecimentos musicais (e técnicos) em termos de domínio *expert* do professor-instrumentista, tendo o potencial de promover abertura para o desenvolvimento do conhecimento musical e instrumental em um dado aluno.

2.2 PANORAMA DE PESQUISAS NO CONTEXTO DO ENSINO INSTRUMENTAL INDIVIDUAL

O interesse em pesquisar características do ensino individual instrumental por parte dos pesquisadores surgiu a mais de 40 anos. Um dos estudos pioneiros neste contexto foi Abeles, que em 1975 elaborou a pesquisa intitulada *Student Perceptions of Characteristics of Effective Applied Music Instructors*. O trabalho foi feito com base nos níveis instrucional, comportamental e pedagógico para investigar questões relacionadas ao ensino efetivo. A partir daí, diferentes temáticas do ensino individual (*um por um* ou *studio*) têm sido exploradas, tais como: estrutura e componentes gerais de uma aula, tipos específicos de comportamentos, estilos e concepções de ensino e/ou aprendizagem, abordagens de ensino, relacionamento, personalidade dos professores e alunos e assim por diante. Os estudos têm analisado ações e interações que ocorrem na aula individual por meio dos seguintes métodos de pesquisa: análise e observação de vídeo, entrevistas, questionários e experimentos (ROSENTHAL, 1984; BURWELL, 2012, 2015; DANIEL, 2006; MCPHAIL, 2010).

2.2.1 Sequências e estrutura da aula instrumental individual

A literatura tem demonstrado que as aulas instrumentais individuais no contexto da música de concerto possuem um formato geral comum. Um estudo realizado por Duke (1999; 2000) considerou a estrutura geral da aula de música e verificou que estas, quando de música instrumental, em sua maioria, são fluidas naturalmente, com os professores reagindo a problemas de execução dos alunos, havendo muitas partes comuns, como trocas sociais, que geralmente acontecem no início e no fim aula, discussões das instruções já passadas e futuras, alguns momentos em que existe um tempo de inatividade ou descanso depois de extensos períodos de esforço, intensidade e concentração. Hyry-Beihammer (2010; 2011), ao investigar as aulas do pianista e professor Matti Raekallio, na Finlândia, observou que as aulas começavam com o aluno tocando a peça inteira, de preferência de memória, e a aula de piano no modelo do estúdio parecia consistir em um número de sequências que incluíam a execução do aluno e o *feedback* do professor, seguido por uma nova tarefa para o aluno e, finalmente, a partir da reação deste, uma nova base para o próximo ciclo. Ao revisar a literatura, Daniel (2006) apontou que os professores tendem a controlar a estrutura e o fluxo do ambiente de aula (HEPLER, 1986; ROSTVALL & WEST, 2003), e a fala do professor normalmente é seguida de respostas

musicais, como, por exemplo, tocar e testar o material musical (GIPSON, 1978; SCHMIDT, 1989).

Além de comportamentos, a literatura também descreveu categorias (em termos de organização, metas e marcos situacionais) contidas em uma aula individual. Duke e Simmons (2006) observaram 25 horas de aulas de instrumento gravadas com três professores-artistas reconhecidos internacionalmente (viola, oboé e piano), descrevendo 19 aspectos (potenciais) de uma dada situação de ensino instrumental dentro de três grandes categorias, sendo elas: Metas e Expectativas, Efetuando Mudanças e Transmitindo Informações (Tabela 1). Os 19 aspectos identificados foram vistos de forma consistente e comum aos professores na maioria das aulas. Segundo os autores, os aspectos aí descritos representam as mais altas habilidades instrucionais em música, uma vez que o estudo foi limitado a professores universitários. Entretanto, afirmam não estar claro se essas descobertas se aplicariam a outras populações de professores e alunos e, por isso, incentivam que mais estudos sejam realizados para confirmar e aprofundar os achados da pesquisa.

Tabela 1 – Descrição de aspectos contidos nas três categorias de ensino propostas no estudo de Duke e Simmons (2006, p. 11-15).

Objetivos e Expectativas
<ol style="list-style-type: none"> 1. O repertório atribuído aos alunos está dentro de suas capacidades técnicas; nenhum aluno está lutando com as notas da peça. 2. Os professores têm uma imagem auditiva clara da peça, o que orienta seus julgamentos sobre a música. 3. Os professores exigem um padrão consistente de qualidade de som de seus alunos. 4. Os professores selecionam os objetivos das aulas, que são técnicas ou considerados musicalmente importantes. 5. Os objetivos da aula são posicionados em um nível de dificuldade próximo o suficiente ao nível de habilidade atual do aluno para que sejam alcançáveis a curto prazo e a mudança seja audível para o aluno no momento. 6. Os professores lembram-se claramente do trabalho dos alunos nas aulas anteriores e frequentemente fazem comparações entre o presente e o passado, apontando diferenças positivas e negativas.
Efetuando Mudanças
<ol style="list-style-type: none"> 7. As peças são executadas do início ao fim; nesse sentido, as aulas são como performances, com transições instantâneas em caráter performático; quase toda execução é julgada por um alto padrão, “como se estivéssemos atuando”. 8. Em geral, o curso da música direciona a aula; erros durante a performance provocam a sua interrupção pelo professor. 9. Os professores são insistentes no trabalho para alcançar as metas da aula, fazendo os alunos repetirem as passagens até que o objetivo seja atingido. 10. Quaisquer falhas na técnica fundamental são abordadas imediatamente; nenhuma tentativa de performance com a técnica incorreta pode continuar. 11. As aulas prosseguem em um ritmo intenso e rápido. 12. O ritmo das aulas é interrompido de vez em quando com o que parecem ser intervalos “cronometrados intuitivamente”, durante os quais os professores dão uma longa demonstração ou contam uma história.

Tabela 1 – Descrição de aspectos contidos nas três categorias de ensino propostas no estudo de Duke e Simmons (2006, p. 11-15) (**continuação**).

13. Os professores permitem que os alunos façam escolhas interpretativas na execução do repertório, mas apenas entre uma gama limitada de opções que são circunscritas pelo professor; os alunos não têm permissão para escolher a técnica.
Transmitindo Informações
14. Os professores fazem discriminações muito sutis sobre a performance dos alunos; estas são articuladas de forma consistente ao aluno, de modo que aprenda a fazer as mesmas discriminações de forma independente.
15. A técnica de execução é descrita em termos do efeito que o movimento físico cria no som produzido.
16. O <i>feedback</i> técnico é fornecido em termos de criação de um efeito interpretativo.
17. O <i>feedback</i> negativo é claro, pontual, frequente e direcionado a aspectos muito específicos das performances dos alunos, especialmente os efeitos musicais criados.
18. Existem casos infrequentes, intermitentes e inesperados de <i>feedback</i> positivo, mas na maioria das vezes são de alta magnitude e duração prolongada.
19. Os professores dão exemplos do repertório dos alunos para demonstrar pontos considerados importantes; a modelagem dos professores é excelente em todos os aspectos.

Fonte: adaptada de Duke e Simmons (2006, p. 11-15).

Outros estudos exploraram os elementos de ensino identificados por Duke e Simmons com o objetivo de verificar se estes se adequavam em suas pesquisas. Um deles foi o estudo de Parkes e Wexler (2012), que contou com uma população de três professores (violino, harpa e trompa) pertencentes a uma universidade estadual e 10 alunos (do primeiro ano a formandos). Embora tenham encontrado alguns aspectos similares aos achados no estudo de Duke e Simmons (2006), Parkes e Wexler (2012) observaram sete aspectos adicionais: (i) o aluno apresenta dificuldades/complicação com o repertório ou com as notas durante a performance; (ii) o professor aceita falhas na performance do aluno com o objetivo de se concentrar em chegar ao fim sem parar; (iii) curtas tentativas de uma frase ou seção curta, em que os alunos são solicitados a tocar passagens curtas, a fim de se concentrar em um aspecto específico; (iv) *coaching* simultâneo⁷, no qual o professor direciona a performance do aluno sem interrompê-lo, seja falando, batendo palmas ou gesticulando expressivamente; (v) demonstração do professor acerca de ritmo/notas corretas no momento em que o aluno não conseguia tocá-los corretamente – aqui, o professor realiza a passagem sem considerar o conteúdo expressivo –; (vi) transmissão gestual de informações, como conduzir ou bater palmas/marcação de pulsação, às vezes como uma estratégia de acompanhamento durante a tentativa do aluno, às vezes antes da tentativa do aluno; e (vii) discussão/demonstração da prática do professor, de como praticar uma passagem específica durante a semana, com instruções de sequenciamento explícitas. O estudo ilustra diferenças que estão presentes nas aulas, além de que, mesmo em um contexto

⁷ Termo original: *side coaching*.

em que se tenha um modo comum/*modus operandi* de ensino, existem sutilezas que variam de professor para professor e de aluno para aluno. As descobertas do estudo sugerem que os professores que ensinam alunos com níveis intermediários, ou pelo menos variáveis de proficiência, o fazem de maneira diferente e de acordo com as necessidades de seus aprendizes.

Outro estudo mais recente e que também explorou os elementos de ensino identificados por Duke e Simmons (2006) foi o de Blackwell (2020). Nele, a autora verificou se os elementos de Duke e Simmons, e os de outros autores (DUKE & CHAPMAN, 2011; PARKES & WEXLER, 2012), eram diferentes em função do nível dos alunos. O estudo foi feito através da observação de vídeo de 18 aulas de dois professores de instrumento (sax e violino). Os dois professores convidados para a pesquisa foram de particular interesse porque ensinam alunos no nível de artista, mas também alunos mais jovens e, portanto, apresentavam uma oportunidade para identificar diferenças de ensino com base no nível do aluno. Os estudantes foram divididos em três níveis distintos: nível 1: três alunos pré-universitários, de 14 a 17 anos; nível 2: três alunos nos primeiros dois anos da graduação, de 17 a 20 anos; e nível 3: três alunos no terceiro ano ou mais, ou alunos de mestrado, de 20 a 26 anos). Muitas das observações nesse estudo foram consistentes com achados anteriores. Os resultados indicaram diferenças importantes na forma como esses professores abordam os alunos em diferentes níveis, particularmente em relação à instrução simultânea/treinamento para a performance (*coaching*) e à demonstração do professor, *feedback* e correção de erros. O mais prevalente foi a instrução simultânea para a performance (*coaching*), o que é correspondente com os achados de Parkes e Wexler (2012). Essa ação pareceu ajudar os alunos a melhorarem mais rapidamente do que pará-los por erros. Além disso, essa estratégia de *coaching* foi usada com mais frequência com alunos mais jovens do que com alunos mais velhos. Gestos, demonstração do professor, *coaching* simultâneo e performances de frases curtas ou seções foram observados com mais frequência em alunos do primeiro e segundo ano da graduação (nível intermediário para essa pesquisa).

Nas entrevistas com os professores, para obter suas ideias sobre esse padrão, estes sugeriram que a maior parte do investimento de tempo e energia vai para os jovens estudantes de graduação, já que eles se comprometeram a buscar um diploma de música. Os alunos mais jovens eram interrompidos com mais frequência do que os alunos mais velhos; além disso, 28% do total de erros cometidos por alunos mais jovens não provocaram interrupções. Blackwell (2020) coloca que seria impreciso afirmar que os professores estão aceitando falhas no desempenho dos alunos. Ignorar alguns erros provavelmente indica que estão sendo priorizadas algumas habilidades em detrimento de outras, concentrando-se nas questões da execução do aluno que os mestres consideram mais pertinentes. Um item adicional foi observado: os

professores tendem a se mover mais perto do aluno quando este tem dificuldades técnicas ou quando não está tocando musicalmente e, conseqüentemente, os alunos tendem a tocar melhor enquanto o professor está por perto. Nessa pesquisa, os aspectos de ensino 2, 3, 4, 10, 11, 14 e 16 de Duke e Simmons (2002) foram vistos de forma consistente; os elementos 6 e 15, no entanto, não foram observados de forma consistente nas aulas. Assim como no estudo de Parkes e Wexler (2012), Blackwell (2020) também verificou que os professores que ensinam alunos com níveis médios de proficiência o fazem de forma diferente e de acordo com as necessidades de seus alunos. Segundo a autora, a implicação dessa descoberta é que “as maneiras pelas quais os professores especialistas ensinam os alunos avançados podem não ser apropriadas para os alunos mais jovens em várias áreas” (p. 295).

Gaunt (2017) propõe um modelo, ainda não testado, com o objetivo de simbolizar especificamente a estrutura dinâmica que existe dentro de uma aula individual, pois professores e alunos estão constantemente fazendo escolhas (explícita ou implicitamente) sobre como abordar uma lição, o que, por sua vez, pode ter mudanças e impactos sobre essas interações. Ao discutir, com base na literatura, a complexidade envolvida em aulas no contexto individual (*um-para-um*), Gaunt (2017) enfatiza a necessidade de elaborar uma conceituação mais sofisticada do ambiente de aprendizagem. O modelo proposto reconhece que o ambiente das aulas, nesse tipo de contexto, envolve a prática individual que um aluno realiza e o contexto de ensaio e comunidades mais amplas de prática. Sua estrutura é feita sob quatro domínios: (i) visão e propósito; (ii) materiais artísticos, foco e desempenhos; (iii) papéis de liderança e abordagens para interações; e (iv) dinâmica interpessoal – cada um desses domínios contém várias dimensões, conforme Tabela 2. A revisão dos aspectos elencados por Gaunt apresenta os aspectos contrastantes de interação entre professor e aluno em uma aula instrumental.

Tabela 2 – Dimensões das aulas instrumentais um-para-um segundo Gaunt (2017).

Dimensões	
Visão e propósito	Estabelecimento de metas de curto prazo ↔ metas de longo prazo
	Foco nos valores performáticos/musicais ↔ foco na aprendizagem e nos valores da interação humana
Materiais artísticos, foco e desempenhos	Desenvolvimento da técnica ↔ exploração da expressão, da interpretação e do estilo
	Trabalho a partir da notação ↔ exploração de novos territórios, materiais e contextos
Papéis (de liderança) e abordagens para interações	Tocando sozinho ↔ tocando junto
	Instrução (perguntas fechadas) ↔ tutoria/treinamento (<i>coaching</i>) (perguntas abertas)
	<i>Feedback</i> corretivo ↔ <i>feedback</i> generativo

Tabela 2 – Dimensões das aulas instrumentais um-para-um segundo Gaunt (2017) (continuação).

Dinâmica interpessoal	Separação, distância e audição de superfície ↔ troca incorporada, intimidade, mutualidade, escuta profunda e fluxo criativo interpessoal
	Expectativas predeterminadas/de rotina ↔ encorajamento para correr riscos, abraçar o inesperado e aprender com isso
	Desequilíbrio de potência (uso de poder) ↔ poder compartilhado (capacitação)
	Estudante dependente do professor em tomada de decisão ↔ estudante autônomo na tomada de decisão
	Driblando conflitos ↔ abrangendo conflitos e suas possibilidades criativas

Fonte: extraída e adaptada de Gaunt (2017, p. 51).

Até aqui, foram vistos alguns autores que descrevem, de modo mais geral, comportamentos, objetivos e situações, com finalidades específicas. Entretanto, as sequências de acontecimentos entre aluno e professor durante uma aula instrumental são por vezes descritas pela literatura também em termos de comportamentos segmentados. Ou seja, ações como cantar, corrigir, demonstrar, avaliar, dar um *feedback* ou perguntar são definidas e mencionadas pela literatura, de forma genérica, como comportamentos. Há uma tendência de alguns estudos investigarem componentes isolados do ensino e da aprendizagem instrumental, o que, muitas vezes, leva a resultados interessantes na descrição de situações particulares. De acordo com Colpritt (2000), a identificação de componentes individuais do ensino e da compreensão da inter-relação entre eles são válidos, uma vez que funcionam conjuntamente ao longo do tempo e são essenciais para fornecer uma descrição possível do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a literatura ainda não distingue, de forma clara, ações/comportamentos que sutilmente possam ter uma abrangência aglutinadora sobre outras.

Ao explorar a literatura sobre o contexto investigado foi também percebido que ações/comportamentos observados durante as aulas instrumentais foram descritos como estratégias e vice-versa. Além disso, o uso de conceito de comportamento ou estratégia variou sob o foco da investigação e do pesquisador, conforme detalhado na próxima seção.

2.2.2 A descrição dos comportamentos e/ou estratégias durante o processo de ensino

Para Tait (1992), estratégias e estilos de ensino estão implícitos aos modos de ensinar, isto é, às maneiras e às ações do professor. Uma dada combinação de estratégias pode trazer, implicitamente, um estilo de ensino. O autor ainda define que estratégias e estilos de ensino são as ações e as interações que ocorrem nas salas de aula ou em estúdios, sendo usadas depois que

as metas e os procedimentos do currículo foram estabelecidos. Elas envolvem escolha de vocabulário e sua maneira de usá-lo, além das várias formas de modelação/demonstração. Ao investigar as estratégias verbais empregadas por nove professores durante 27 aulas instrumentais e vocais, Young, Burwell e Pickup (2003) argumentam que o termo “estilo” deveria ser reservado para a descrição de uma maneira mais ampla de considerar as estratégias por parte de um professor, no contexto de um perfil geral de ensino, ou seja, o estilo seria uma combinação de várias estratégias utilizadas pelo professor. Por exemplo: um professor, em uma dada situação ou contexto, escolhe uma combinação de certos tipos de demonstração e elege um tipo de vocabulário com o objetivo de auxiliar a compreensão do aluno. Para Tait (1992), esse mesmo professor, trabalhando em outra situação com esse mesmo aluno, pode escolher outra combinação de estratégias, que pode produzir mudanças em sua maneira de ensinar. Poder-se-ia dizer que as estratégias seriam a combinação de comportamentos/ações ou a escolha de uma determinada ação com a finalidade de auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem em uma situação específica.

A pesquisa de Tait (1992) é um exemplo que descreve os comportamentos e as ações dos professores como estratégias, divididas pelo autor em verbais e não verbais. Sobre as verbais, ele subdivide as opções de vocabulário utilizadas pelo professor em três categorias: profissional, experiencial e processos de ensinar. O vocabulário profissional envolve a música em si, podendo ser estético – quando utilizadas palavras como equilíbrio ou intensidade –, técnico – articulação, legato ou vibrato – e conceitual – tom, ritmo ou crescendo. O vocabulário chamado de experiencial é usado quando se tem o objetivo de “integrar o conhecimento musical com a experiência do conhecimento” (p. 526), sendo dividido pelo autor também em três dimensões: imagens, com palavras de conotações coloridas, pastorais ou religiosas; metáforas, com palavras que evocam qualidades de sentimentos ou movimentos (como seco, violento ou nervoso) e analogias, com processos vivos, com palavras como “coerência”, “expectativa” e “estabilidade”. O terceiro vocabulário está envolvido com o processo de ensino de música e inclui palavras como “analisar”, “imaginar”, “descrever”, “explorar”, “expressar” e “demonstrar”.

No caso das estratégias não verbais, Tait (1992) propõe três tipos nas situações de ensino de música: (i) modelagem ou modelação musical, na qual a performance do professor fornece a imagem total daquilo que ele deseja através da voz ou de seu instrumento; (ii) modelação aural, na qual o professor fornece um modelo fonético, incluindo o cantarolar ou o entoar, para transmitir uma determinada ideia musical ou enfatizar algo; e a (iii) modelação física, incluindo

expressões faciais, gestos ou movimentos de regência. O autor salienta ainda que modelos físicos e aurais frequentemente acompanham e reforçam-se uns aos outros.

Em seu estudo, Young, Burwell e Pickup (2003) investigaram estratégias de ensino instrumental no contexto do Ensino Superior. Os autores também utilizaram o termo “estratégias verbais” ao perceberem que o “estilo de comando” (dar ordem de) era a estratégia mais empregada, sendo identificada como um tipo de verbalização de instrução simples. As estratégias verbais, neste estudo, foram formuladas antes da coleta e da análise de dados, e seus significados práticos identificados foram: (i) estratégia de comando: “*Allegro* é um pouco mais rápido que *allegretto*”, “Você poderia tocar um pouco mais devagar?”; (ii) estratégia de prática: “vamos repetir mais quatro vezes”, “tente assim até que fique mais fluente”; (iii) estratégia compartilhada: “vamos ouvir este CD e depois discuti-lo”; (iv) estratégia de autoavaliação: “quero que você ouça sua própria apresentação desta peça e me diga o que acha dela”; (v) estratégia de descoberta guiada: “qual nota nesta frase é o clímax?”; (vi) estratégia aberta: “improvise sobre essa sequência de acordes”, “que tipo de humor essa peça sugere para você?”; (vii) estratégia flexível: “o que você vai tocar primeiro para mim?”, “Se você fosse o professor, que solução sugeriria para esse problema?” (p. 155).

Muitas vezes, os comportamentos dos participantes podem ser vistos como estratégias pela frequência com que são utilizados. Por exemplo: um estudo frequentemente citado foi o realizado por Kostka (1984), cujo objetivo estava em averiguar as “taxas naturais” de vários comportamentos de aula de piano, incluindo a performance e a fala de alunos e professores (KOSTKA, 1984). Segundo a autora, o trabalho teve uma natureza descritiva e observou que o comportamento dominante da aula, em termos de tempo gasto, foi a performance dos alunos (56,57%), seguido pela conversa com professores (42,24%). Para outras pesquisas, as estimativas são menores que 50% para o uso do recurso verbal pelo professor (35% para CALDWELL, 1980). Para Tait (1992), o tempo devotado à instrução musical compreende o comportamento verbal, que deve continuar a ser investigado não somente em termos de incidência percentual (frequências desse comportamento), mas também em termos de direcionamento e conteúdo.

Apesar dessa aparente indefinição da literatura quanto à utilização dos termos estratégia e comportamento, ambos dizem respeito às ações realizadas durante as aulas instrumentais individuais: performance do aluno/professor, demonstração, conversa, *feedback*, entre outros. Tendo isso em vista, e com a finalidade de compreender como as ações/comportamentos são descritas e abordadas na literatura, serão apresentadas, a seguir, algumas pesquisas que

descreveram as ações dos professores especificamente como comportamentos, todos observados durante aulas instrumentais individuais.

Burwell (2012) apontou comportamentos variados do professor e do aluno, observados durante duas aulas individuais de clarinete: (a) comportamento espacial: refere-se a qualquer comportamento não verbal que não seja performance musical, tais como posição/distância entre aluno e professor, movimento espacial na sala e tocar a partitura; (b) comportamento de performance do aluno: refere-se a todas as atividades relacionadas a tocar/cantar e foi dividido em quatro tipos de atividades: (i) ensaio: ler diretamente a partitura ou tocar como se estivesse no palco/performance; (ii) preparação: preparação para o ensaio (concentrar-se e respirar fundo antes de começar, estabelecendo um senso de performance antes de tocar); (iii) prática: relacionada à obra; e (iv) exercício: não está relacionado à obra em si (afinação e verificação do instrumento); e (c) comportamento verbal do professor: (i) informativos (informações do instrumento, performance, princípios musicais ou assuntos extra-aula); (ii) elucidativos (quando o professor suscita uma resposta do aluno, podendo ser tocada ou falada); (iii) *coaching* (ações de aconselhamento, apoio, orientação e encorajamento); e (iv) *feedback* (observações e análises da performance).

No contexto de aulas individuais de piano, Siebenaler (1997) explorou outros comportamentos de professores e alunos em segmentos de aula de 8 a 12 minutos de um total de 78 aulas dadas por 13 professores de piano diferentes. Os comportamentos das lições foram codificados para identificar a frequência, a duração e a sequência de várias atividades. Os comportamentos do professor incluíram (i) aplauso/cantar, tocar e tocar e falar ao mesmo tempo; (ii) instruções gerais ou específicas, perguntas e “conversa sobre música”; e (iii) *feedback*, dividido entre aprovações e reprovações gerais ou específicas, corretas ou erradas.

Com o foco em comportamentos específicos, existem pesquisas que investigaram exclusivamente o uso da demonstração/modelagem do professor. Investigações sobre modelagem (referência a modelos) sustentam que este é um meio efetivo para o desenvolvimento de habilidades da performance musical (WOODY, 1999; HENLEY, 2001). Um estudo sobre modelagem, considerado marco inicial na pesquisa sobre o ensino e o aprendizado instrumental, é o de Rosenthal (1984), que teve por objetivo avaliar os papéis potenciais da modelagem na aprendizagem dos alunos; esse componente foi extraído do contexto natural das aulas instrumentais e de estudo individual. Os resultados apontaram que aqueles que foram auxiliados pela gravação da peça, sem qualquer orientação verbal, foram mais precisos em suas próprias performances subsequentes em termos de ritmo, tempo, notação, dinâmica, articulação e fraseado.

Tanto o termo “demonstração” quanto “modelação” têm sido usados em pesquisas também ao se referir ao momento em que o professor transmite uma referência musical tocada, cantada ou até através de um gestual (LAUKKA, 2004; HYRY-BEIHAMMER, 2010; BURWELL, 2012; PARKES e WEXLER, 2012; BLACKWELL; 2020). No estudo feito por Laukka (2004), a modelagem (modelo que demonstra como fazer) foi escolhida como a ferramenta preferida para ensinar expressividade por parte dos professores, seguida por linguagem e uso de metáfora. A demonstração/modelagem, além de ser um comportamento que faz parte do modo de ensinar do professor, pode ser vista como uma ferramenta para uma determinada estratégia de ensino. No estudo de Young *et al.* (2003), mencionado anteriormente, a demonstração parecia constituir uma espécie de explicação adicional durante as aulas. Henley (2001) e Hewitt (2001) descobriram, por exemplo, que os músicos de banda de sobro do Ensino Médio tinham um desempenho mais preciso se fossem assistidos por um modelo auditivo; Hyry-Beihammer (2010), por exemplo, descreveu a demonstração do professor como parte do *feedback*. Enquanto as direções e as explicações verbais são igualmente necessárias, uma demonstração prática pode sintetizar os diversos elementos em uma performance musical, que pode ser absorvida por todos os sentidos. Além do mais, a importância do modelo do professor é reconhecida pelos professores de instrumento.

Outra ação observada em pesquisas foi o uso do *feedback*. A aprovação e a desaprovação dos professores têm um efeito considerável na motivação dos estudantes. Muitas aulas de música instrumental envolvem professores dizendo aos alunos o que e como fazer, corrigindo e ajustando a execução destes. Sendo assim, o *feedback*, no sentido de retorno do que foi feito, sendo positivo ou negativo, é uma parte importante na aula de instrumento. Hattie (1999) sugere que o professor, ao fornecer esse tipo de suporte avaliativo, tenha o papel de moderador sobre aquilo que está sendo entendido, podendo, assim, adequar o próximo ato de ensino aos entendimentos do aluno no momento em questão. O *feedback* é também utilizado para fornecer informações específicas para orientar o aluno a fechar a lacuna entre o ideal e a sua realização naquele dado momento. Pesquisas sobre esse comportamento sugerem que uma combinação de ambos os tipos de *feedback*, avaliativo e descritivo, criam um apoio para o aprendizado. Num estudo feito por McPhail (2010), por exemplo, o *feedback* foi identificado como um meio de melhorar o desenvolvimento da participação e do envolvimento dos estudantes. Duke e Simmons (2006) descobriram, nesse contexto, que as aulas tendiam a ser caracterizadas por um *feedback* mais negativo do que positivo. Porém, um estudo menor realizado na Austrália encontrou tendências para uma maior aprovação quando relacionadas ao *feedback* negativo nas lições (ZHUKOV, 2008a). Contudo, Gaunt (2017) sugere que mais pesquisas sejam realizadas

sobre o *feedback* no contexto do ensino instrumental individual com o intuito de evidenciar os princípios sofisticados desse comportamento construtivo. Recentemente, Hamond (2019) investigou o uso de *feedback* mediado por tecnologia em aulas de piano de nível superior. Os resultados mostraram como a tecnologia digital pode melhorar a acessibilidade a aspectos avançados do comportamento musical e do aprendizado, sobre os quais muitas vezes a pessoa não tem consciência.

O uso do vocabulário, da linguagem e da metáfora também foram considerados comportamentos verbais nas investigações do ensino instrumental individual, sendo atribuídos como estratégias verbais por Tait (1992), conforme dito. Para Burwell (2012), os estudos focados no comportamento verbal têm frequentemente destacado a difícil questão de articular e expressar os aspectos inefáveis da música e do ensino e aprendizado instrumental. A autora (2006) expõe que a metáfora é frequentemente usada pelos professores para discutir características do ensino e da aprendizagem instrumental, como interpretação e técnica, podendo depender, até certo ponto, das tradições e do estilo musical estudado. Juslin, Friberg, Schoonderwaldt e Karlsson (2004) consideram que a utilidade da metáfora no ensino de música se dá principalmente por conectar o conteúdo emocional da música:

A metáfora é caracterizada como uma ponte para a aprendizagem (Cortazzi & Jin, 1999), inclusive como mediadora entre professor e aluno, ao permitir que interpretações subjetivas sejam compartilhadas na busca da intersubjetividade. O som musical está aberto a essa interpretação subjetiva. Uma maneira de perceber as qualidades do som musical é mapeando, potencialmente por meio de caminhos neurais, a experiência do mundo físico nos aspectos intangíveis do som. Esses mapeamentos são mediados pela linguagem e são essencialmente o que constituem as metáforas neste contexto (WOLFE, 2018, p. 280).

Em um estudo mais recente, Wolfe (2018) investigou o uso especializado da metáfora no ensino de música por meio de 80 horas de aula em cinco áreas de instrumentos (cordas, sopros, metais, percussão e teclado), com uma média de 4 horas por professor. Ela observou as metáforas que serviram principalmente como “pontes para a aprendizagem”, e se isso acontecia depois que aspectos técnicos de aprendizagem, como a execução das notas e o dedilhado, estavam resolvidos ou quando o aluno estava familiarizado com a obra a ponto de se preocupar e buscar um refinamento para a execução. Nesse ínterim,

Os recursos de linguagem são agentes poderosos no compartilhamento de conhecimento, compreensão e apreciação estética; a tal ponto que a metáfora tem a capacidade de ampliar a experiência do que o som musical acarreta para o músico ou ouvinte. De uma forma modesta, isso enriquece nossa compreensão da performance musical como exigindo não apenas um instrumento e habilidades técnicas, mas um

corpo e mente que estão totalmente engajados na produção musical, imaginando, sentindo e representando o mundo ao nosso redor (WOLFE, 2018, p. 290).

As ações/comportamentos verbais, como observado até aqui, são apresentados através da linguagem, da metáfora e do vocabulário utilizado, como também através dos modos de instrução, tais como dizer o que fazer (diretivas/prescrição), diálogo e *feedback* (avaliação positiva ou negativa).

2.2.3 Aspectos intervenientes intra e interpessoais na interação professor e aluno

Um aspecto que pode interferir na interação entre professor e aluno é a personalidade do professor-instrumentista. Esse tema foi abordado e ponderado na literatura de Psicologia da Música dos anos de 1980-1990, e buscou averiguar os traços de personalidade daqueles professores considerados eficientes ou não no contexto educacional. Para Baker (1982), em um *survey* transversal com 100 professores e administradores de instituições de ensino de música, as competências de um professor eficiente dependiam do seu senso de humor, entusiasmo, cuidado e senso de justiça. Pesquisas que apontam traços negativos na personalidade de professores (considerados estressados e esgotados) elencam que estes acabam gerando efeitos negativos nas situações de ensino; Rosenman e Friedman (1983) relataram características de agressividade, hostilidade, ambição, competição, tensão, impaciência, inabilidade de relaxar fora do trabalho, foco orientado na realização e negação dos próprios erros. De acordo com os autores, professores da amostra investigada, quando demonstravam traços negativos de personalidade, sentiam-se pressionados e estavam frequentemente engajados em múltiplas tarefas e atividades, manifestando publicamente uma consciência exacerbada do tempo em relação aos resultados, além de serem fortemente influenciados por críticas externas e parecerem necessitar de constante aprovação social. Já para Brand (1990), os professores renomados demonstravam personalidades que variavam em função de suas habilidades para lidar com situações, hábitos e normas, assim como opiniões/gostos locais.

Para Tait (1992), a questão do traço de personalidade serve como exemplo para a complexidade envolvida no fenômeno da interação professor-aluno. Entretanto, o autor adverte que este é um fator que tem se mostrado extremamente subjetivo, uma vez que pesquisas sugeriram que observadores independentes frequentemente discordavam sobre o professor ter ou não um traço particular.

Outro aspecto a ser considerado é que, devido ao contexto em que uma aula individual está inserida, é de se esperar que haja uma ligação significativa entre o professor e o aluno; o

relacionamento entre esses sujeitos também é um tema apresentado e discutido em pesquisas de ensino instrumental. Manturzevska (1990), em uma *survey* com 165 músicos profissionais na Polônia com idades entre 21 e 89 anos, relatou que estes declararam a importância central da relação professor-aluno, geralmente atribuída às tradições de mestre-aprendiz:

Um fator importante no desenvolvimento artístico e profissional ideal do músico é a personalidade, competência musical e cultura pessoal do professor. A personalidade do futuro músico se desenvolve na relação mestre e aprendiz. Esse relacionamento é fundamental para toda a carreira futura. Nesta fase da vida o músico geralmente forma amizades profundas, durando pelo resto de sua vida. O professor-mestre (se o músico tiver sorte o suficiente encontrar um) não se concentra apenas no lado técnico de seu desempenho como aluno, mas orienta o desenvolvimento de toda a personalidade. O mestre ajuda a escolher livros, não apenas na música; passa sua experiência profissional e não profissional, e, junto com o estudante, estuda a literatura musical e descobre a beleza do mundo da música. Ele ou ela acompanha o aluno para concertos e audições, deixa o aluno assistir aulas de outros estudantes, orienta a iniciação do aluno no mundo dos valores musicais e convenções, introduz o aluno em círculos profissionais e ajuda-o a entrar no mercado profissional e na arena internacional. Ele ou ela geralmente ajuda o aluno a tomar decisões pessoais. Dentro desta relação "mestre/aprendiz" cada vez mais profunda, há a relação da personalidade, das atitudes estéticas, da filosofia de vida, dos padrões e atitudes profissionais em relação à sua própria atividade artística e profissional, e o papel do músico na sociedade contemporânea acaba sendo desenvolvido neste futuro músico (MANTURZEWSKA 1990, p. 134-135).

Em seu estudo, Burland e Davidson (2002) mencionam que nos jovens músicos que não se tornaram profissionais, apesar de serem considerados “talentosos”, foram observadas relações negativas com seus mestres. Mais recentemente, um estudo de Burwell (2016) investigou como a dissonância/conflito dentro da aula em estúdio pode afetar o ensino e a aprendizagem: os resultados mostraram que o não entendimento no estúdio pode estar associado (nos casos apresentados pela autora) às percepções desajustadas sobre o conteúdo e a conduta das aulas, também ao equilíbrio e à combinação de comportamentos verbais e de performances entre professor e aluno, que poderiam servir mais a alguns alunos do que a outros. Além dos traços de personalidade, as estratégias adotadas e os comportamentos durante uma aula também podem influenciar diretamente no relacionamento entre professor e aluno. Portanto, em situações nas quais a interação entre eles não é boa, toda formação/aprendizagem pode ser comprometida (KINGSBURY, 1988) e o sucesso desse relacionamento pode acabar tendo um efeito significativo sobre o empreendimento como um todo (BURLAND e DAVIDSON, 2002; HAYS *et al.*, 2000).

Durante um estudo que investigou as percepções de alunos em aula (GAUNT, 2010), os aprendizes participantes declararam que confiavam na opinião do próprio professor sobre como deve ser o relacionamento entre professor e aluno. Para Jorgensen (2000), nem todos os

estudantes querem o tipo de independência que os professores ou pesquisadores podem querer para eles; aceitar a responsabilidade pode depender de personalidade e maturidade, bem como se há conhecimentos acerca do assunto. O autor argumenta, contudo, que pode existir uma negligência de várias instituições sobre sua responsabilidade no desenvolvimento da independência do aprendizado do aluno e das responsabilidades musicais.

2.2.4 Abordagens de ensino

Como já discutido, a característica comum na aula instrumental individual é seguir um modelo mestre-aprendiz (BURWELL, 2012) embora, atualmente, esse tipo de interação seja muito debatido e fortemente criticado pela literatura (BAUTISTA *et al.*, 2009, 2010; CAREY e GRANT, 2014; DANIEL e PARKES 2019). Segundo esses autores, tal modelo não proporciona uma participação ativa do aluno, tendo este apenas um papel passivo e receptor durante a aula e com pouco controle sobre o conteúdo musical apresentado/discutido. Outras terminologias para esse tipo de interação são: de transferência (CAREY e GRANT, 2014) ou tradicional (SCHÖN, 1983; 1987). Todas relatam o fato de tratar o estudante como o receptor de conhecimentos pré-determinados pela visão do próprio mestre e, nesse sentido, ser uma vertente centrada no professor, envolvendo instrução, modelagem, mímica dos professores, passividade por parte do aluno e flexibilidade limitada. O foco está no desenvolvimento de habilidades e técnicas musicais necessárias para se tornar membro de uma comunidade de prática. Nessa abordagem, o mentor evoca o estímulo a ser aprendido e retido e o aprendiz fornece a resposta, e isso é replicado até que o aprendiz domine a tarefa. A avaliação orienta a aprendizagem como um ponto final e o desenvolvimento de habilidades musicais e técnicas é central (CAREY e GRANT, 2014).

Em resposta, tem havido um apoio em prol de abordagens centradas no aluno, de natureza construtivista (LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, POZO e DE DIOS, 2013; CAREY e GRANT, 2014; DANIEL e PARKES 2019). Para alguns autores, nessa abordagem existe o desenvolvimento de um relacionamento dialógico que visa construir confiança e promover habilidades para adquirir (aluno e professor) as características de uma consciência crítica. O modelo construtivista considera que os processos de aprendizagem do aluno são o principal motor ou objeto do ensino. O mentor desaparece apenas quando está convencido de que o aprendiz não apenas dominou a habilidade, mas também adquiriu a agência e os hábitos mentais para entender o conceito ou executar a habilidade de maneira que demonstre uma consciência crítica. A mudança de paradigma recente tem suas raízes no pensamento construtivista de Piaget

(1970) e Vygotsky (1978) e, segundo essa vertente, os alunos exploram, experimentam, questionam e refletem sobre problemas do mundo real, funcionando como agentes ativos em sua aprendizagem, aprendendo a aprender e construindo habilidades transferíveis ao longo do caminho (CAREY e GRANT, 2014; CAREY *et al.*, 2017).

Um estudo exploratório de Mackworth-Young (1990) fundamentou-se na psicologia do desenvolvimento para examinar aulas de piano de quatro estudantes, incentivando a aprendizagem direcionada aos alunos e focando em suas necessidades psicoemocionais. Os resultados apontaram maior prazer, motivação, interesse e atitudes – entre outras variáveis. Nessa mesma linha de investigação, Ivaldi (2016) empregou a análise de conversação⁸ para explorar recursos multimodais (ou seja, diálogos, vocalizações e demonstrações visuais) a fim de identificar algumas das práticas pedagógicas evidentes na interação da aula. Especificamente, o objetivo foi examinar como alunos e professores do conservatório orientam-se tanto para a aprendizagem quanto para o desempenho na aula. Foram analisadas gravações de vídeo de 18 aulas individuais com duração entre 50 e 100 minutos. Os resultados sugerem que os alunos demonstram quando estão aprendendo por meio do uso de retomadas do início da peça, pausas e desculpas em suas conversas e brincadeiras, indicando ao professor qual versão gostariam que fosse cuidada para fornecer avaliação e *feedback*, além de qual deveriam os professores ignorar.

Em uma pesquisa conduzida por Daniel e Parkes (2017), 54 professores do Ensino Superior em quatro países foram solicitados a identificar as principais influências sobre como eles trabalham no estúdio de música. Os resultados apontam que a tradição de mestre-aprendiz ainda continua a dominar o ensino de instrumental nesse nível de ensino.

Na literatura (DANIEL e PARKES 2019; CAREY e GRANT, 2014), ao discutir as abordagens mencionadas, o que não fica muito claro é se o problema está na abordagem mestre-aprendiz em si ou no que ocorre *dentro* dessa abordagem, visto que a aula do ensino do instrumento, nesse contexto, ocorre em um formato singular, mesmo que baseado no modelo mestre-aprendiz. Aparentemente, há uma visão generalizada, apesar da discussão sobre as abordagens suscitarem reflexão sobre possíveis impasses durante o ensino das abordagens centradas no modelo mestre-aprendiz. Já a visão em prol da abordagem construtivista pode se mostrar um tanto idealista, no sentido de que os modos peculiares do ensino de cada professor podem não necessariamente se encaixar em uma tendência de pensamento. Poucos estudos

⁸ A análise de conversação é um método de análise de dados qualitativos cujo propósito é explicar os modos nos quais os sujeitos se engajam nas conversações verbais e não-verbais para manterem a interação social (BLOOR; WOOD, 2006).

deram indícios práticos de como essas abordagens comportavam-se durante aulas instrumentais, como foi o caso de Bautista *et al.* (2009, 2010), o que será discutido a seguir.

2.2.5 Abordagens de ensino sobre conteúdo musical

A abordagem de ensino, de forma geral, transpassa diretamente para a forma que o professor aborda e ensina os conteúdos musicais para os alunos. No ensino instrumental individual, a relação mestre-aprendiz envolve a transmissão de conhecimentos ao longo do percurso da preparação até a elaboração final do repertório que se deseja realizar, além de auxiliar na interpretação da música. Autores no contexto do ensino instrumental individual (ZHOKOV, 2009, p.20; YONG *et al.*, 2003, p.141) usam o termo *lesson content* ou *the content in instrumental lessons*, respectivamente, para se referirem aos assuntos e conhecimentos musicais que os professores trazem em aula para o trabalho e aperfeiçoamento do repertório executados por seus alunos em aula. Estes conteúdos musicais englobam desde parâmetros musicais (altura, afinação, dinâmica, andamento, articulação, timbre, pedal, harmonia, estrutura, frase), aspectos técnicos e expressivos, estilo, obras, compositores, até o uso de gravações. Apesar de a literatura não organizar especificamente os conteúdos musicais abordados em aulas instrumentais, buscou-se autores que tratavam o assunto mesmo que de maneira explícita/indireta, contextualizados na tradição de concerto ocidental.

Bautista (2010) investigou as concepções dos professores de piano sobre aprendizagem e instrução. A análise para a classificação das concepções dos professores foi feita através da forma pela qual o conteúdo musical era trabalhado. Foram formados três grupos de 15 professores: (i) professores altamente experientes (mais de 15 anos de experiência), (ii) professores experientes (entre 5 e 15 de experiência) e (iii) professores novatos (menos de 2 anos); todos eles tinham a mesma qualificação acadêmica (Ensino Superior em piano) e o mesmo status profissional (professores oficiais). Três diferentes concepções, apoiadas em teorias implícitas⁹ de aprendizagem (ver mais em POZO *et al.*, 2006; PÉREZ ECHEVERRÍA

⁹ Para Pozo (2001) e Pozo *et al.*, (2006), as Teorias Implícitas são um conjunto de pressupostos implícitos, de ordem epistemológica, ontológica e conceitual, que restringem (e norteiam) as predições, os juízos, as interpretações, as decisões, as ações e as verbalizações dos sujeitos. O estudo das Teorias Implícitas refere-se ao conjunto de crenças, conhecimentos ou intuições que os professores usam de forma inconsciente. São esquemas que lhes permitem compreender, de acordo com suas próprias ideais, os problemas do ensino, fundamentando seu fazer em relação ao ensino (Rodrigo *et al.*, 1993). Três teorias implícitas sobre aprendizagem podem ser apresentadas: (i) a teoria direta (ou realista), que tem a concepção da existência de uma realidade absoluta e de que o conhecimento é uma cópia fiel da realidade; ocorre no campo pedagógico. Ela focaliza, de maneira exclusiva, a ideia de que a simples exposição do objeto de aprendizagem garante o resultado, sem a participação do aprendiz. Esse resultado esperado seria assim uma reprodução fiel da informação apresentada pelo professor; (ii) a teoria interpretativa, que pode ser vista como uma evolução da teoria direta e a transição até a teoria

et al., 2001), foram identificadas entre esses grupos: direta, interpretativa e construtiva (Tabela 3).

Tabela 3 – Descrição das diferentes teorias implícitas consistentes encontradas em professores de música com diferentes especialidades de ensino.

Perfil direto (professores altamente experientes)	A música é concebida a partir de pressupostos epistemológicos e realistas ¹⁰ , uma vez que apenas uma dada interpretação das partituras é considerada correta. Os resultados da aprendizagem de natureza técnica/básica são considerados significativos em si mesmos. A aplicação de estratégias de ensino para melhorar o desempenho dos alunos é considerada desnecessária, porque a aprendizagem é essencialmente vista como o resultado de suas predisposições inatas/naturais e esforço pessoal. Além disso, a aprendizagem é concebida em termos de “conteúdo” (estados ou produtos finais) e, portanto, a avaliação é interpretada como um “julgamento” ou avaliação sobre a reprodução desse conteúdo. Portanto, as concepções desses professores estão focadas nos resultados da aprendizagem e o papel do aluno é concebido como passivo e reprodutivo.
Perfil interpretativo (professores experientes)	A interpretação musical é entendida em termos da dicotomia “correto <i>versus</i> incorreto”, embora o papel transformador dos alunos na aquisição das partituras seja reconhecido. Consequentemente, parece que a música é concebida a partir de uma perspectiva epistemológica realista avançada. Sabendo-se que, a partir dessa suposição, não há espaço para a autoexpressão ou criatividade dos alunos, os resultados de aprendizagem de natureza técnica/básica e analítica são considerados suficientes. A aprendizagem é entendida em termos de ações e processos gerenciados externamente e, consequentemente, as estratégias instrucionais são baseadas na noção de heterorregulação dos alunos pelos professores (por meio de instrução, explicações diretas, modelagem, etc.). Por fim, a avaliação é atribuída a uma função “corretiva”, na qual a autoavaliação dos alunos não é promovida. Em suma, as concepções desses professores estão voltadas para o aluno, cujo papel é concebido como ativo, mas reprodutivo.
Perfil construtivo (professores novatos)	São permitidas interpretações criativas e pessoais das partituras e os alunos são incentivados a explorá-las, uma vez que a própria música é concebida em termos epistemológicos construtivistas. Os resultados da aprendizagem são entendidos como uma forma de promover um conjunto abrangente de capacidades artísticas, interpretativas e técnicas/musicais básicas. A partir de suposições ontológicas ¹¹ e conceituais ¹² , as estratégias de ensino visam à promoção contínua da reflexão e dos processos metacognitivos dos alunos, autorregulação e autonomia. As situações de avaliação também são entendidas como um contexto de aprendizagem, funcionando fundamentalmente com uma função “formativa”. Concluindo, as concepções desses professores estão voltadas para os alunos, cujo papel é concebido como ativo e construtivo.

Fonte: traduzida e adaptada de Bautista *et al.* (2010).

construtiva. A aprendizagem teria como objetivo imitar a realidade de forma evidente e objetiva. Ela ainda reconhece que o conhecimento humano reflete a realidade percebida (teoria direta), mas passa a reconhecer o aprendizado como um processo, concebendo, assim, os resultados da aprendizagem, os quais produzem novos estados de conhecimento; o sujeito tem um papel importante e ativo no processo de conhecimento. Esses resultados continuam sendo uma cópia da realidade e dos modelos trabalhados pelos professores; (iii) a teoria construtiva é aquela em que o conhecimento não é mais visto como uma cópia da realidade, mas como uma construção elaborada pelo sujeito, que constrói modelos próprios e pessoais para interpretar a realidade. Essa teoria defende que a mesma informação pode ser interpretada de maneira diversa por diferentes pessoas. Há uma transformação do conteúdo que se aprende, além da transformação do próprio aprendiz, valorizando o processo de construção da aprendizagem e considerando as realidades de cada indivíduo nesse processo (POZO *et al.*, 2006; BAUTISTA *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2011; NUÑEZ *et al.*, 2009).

¹⁰ O conhecimento reflete a realidade de forma evidente e objetiva (BAUTISTA *et al.*, 2010, p. 104).

¹¹ A aprendizagem é concebida em termos de sistemas complexos (ou seja, processos de autorregulação), geridos internamente pelo aluno para construir e desenvolver habilidades ou estratégias (BAUTISTA *et al.*, 2010, p. 104).

¹² Uma relação complexa e interativa é estabelecida entre as condições de aprendizagem, processos de aprendizagem e resultados de aprendizagem (BAUTISTA *et al.*, 2010, p. 104).

Os resultados sugeriram que quanto menos experientes os professores, mais sofisticada e de base construtivista eram suas concepções. Já os professores com maior experiência estavam associados à concepção direta. Para esses participantes (com maior experiência), aprender a executar uma peça exigia que ela fosse decomposta em elementos básicos independentes, pequenos e isolados: leitura das notas; valores irregulares: “três sons contra dois”; “memorizar corretamente a mão esquerda do primeiro trecho, devido ao seu grau de dificuldade” (p. 12); e correção da técnica. Os professores deste grupo focaram fortemente nas habilidades técnicas necessárias para tocar piano, com grande ênfase na noção de “correção”. Para eles, o objetivo do ensino era o domínio preciso do instrumento físico, e ainda consideraram que as estratégias de ensino eram inúteis para promover ou facilitar a maioria dos resultados da aprendizagem acima.

No caso do segundo grupo, professores experientes e classificados como de perfil interpretativo, expressaram resultados de aprendizagem de natureza analítica e técnica/básica, tendo como principal objetivo ao ensinar uma peça que os alunos adquirissem as habilidades e conhecimentos que lhes permitissem tocar essa peça específica, de “forma correta”, então, a noção de correção também foi repetidamente identificada. Entre algumas falas dos participantes deste grupo, pode-se citar: “Executar o trabalho corretamente, dentro do seu estilo”; “Tocar a peça aplicando os conhecimentos técnicos mais adequados, com um correto controlo do som”; e “Realizar a análise melódica da obra pianística, privilegiando as vozes e contrapontos sobrepostos” (p. 14). O terceiro e último grupo, os professores novatos e de perfil construtivo, expressaram resultados de aprendizagem de natureza artística, interpretativa e técnica/básica. O enfoque do ensino de partituras musicais foi visto como uma integração desses diferentes aspectos, sendo essencialmente concebida como um meio de autoexpressão e comunicação. O significado das peças foi interpretado por meio do conhecimento e das experiências pessoais dos alunos, nas próprias palavras dos participantes: “Em primeiro lugar, este aluno deve explorar o significado da partitura por conta própria, para ser capaz de identificar os seus sentimentos e emoções pessoais [...]”; “Analisar o discurso harmónico, melódico e formal de toda a obra musical [...], para compreender o seu significado, o seu estilo e a sua estética”; e “O aluno deve adquirir ou ‘construir’ conhecimentos para escolher por si próprio as técnicas de piano mais adequadas para esta peça de piano, tendo em conta as suas intenções artísticas” (p. 16).

O estudo aqui abordado também esclarece diferentes maneiras de como a literatura tem lidado com o conteúdo musical de forma direta ou indireta. Porém, em concordância com o autor, novos exames sobre o que professores de piano realmente fazem em suas práticas de

ensino são necessários a fim de esclarecer as complexas relações entre as concepções e os reais comportamentos, uma vez que este estudo feito através de questionários, o que nos leva a pensar sobre a possibilidade de os participantes darem respostas divergentes do que realmente fazem na prática.

Em estudo precedente, Bautista *et al.* (2009) investigaram, também em conservatórios espanhóis, as concepções de estudantes de piano acerca de partituras musicais como representações culturais externas. Os participantes foram convidados a imaginar uma situação hipotética de ensino e aprendizagem em que eles teriam que ensinar um suposto aluno em seu mesmo nível. Depois de escolher uma peça de piano apropriada para ser ensinada, foram solicitados a escrever as cinco questões mais importantes que esse aluno hipotético deveria compreender para aprender a peça. As concepções dos alunos foram conceituadas com base em um conjunto de sete categorias de respostas descritivas definidas pelos autores para garantir sua adequação para descrever os resultados de aprendizagem escritos pelos alunos. As sete categorias são apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Sistema de categorias descritivas usado na análise de conteúdo das respostas dos alunos.

Definição	Exemplo
<p>1 - PROCESSAMENTO BÁSICO Refere-se a um ou vários componentes básicos da partitura, como: tonalidade, métrica, ritmo, andamento e direções metronômicas; notas, pausas, acordes, arpejos, escalas e ornamentos; notações dinâmicas e agógicas; dedilhado; outras notações gráficas (ou seja, pedal).</p>	<p>«Leitura das notas» «Mordentes e trinados» «Respeitando as notações dinâmicas escritas na partitura, e [...]»</p>
<p>2 - PROCESSAMENTO SINTÁTICO Refere-se a um ou vários termos que envolvem um processamento sintático da partitura, tais como: fraseado, melodia, motivo, tema, voz, textura, variação, etc.</p>	<p>«[...] E também distinguindo a melodia principal do acompanhamento»</p>
<p>3 - PROCESSAMENTO ANALÍTICO Refere-se explicitamente ao processamento analítico da partitura (ou seja, formal, melódica, harmônica, motívica, etc.).</p>	<p>«Analisar o discurso harmônico, melódico e formal de toda a peça [...]»</p>
<p>4.- PROCESSAMENTO ARTÍSTICO Refere-se às dimensões expressivas, estilísticas, comunicativas, estéticas ou referenciais da partitura.</p>	<p>«[...] Para compreender o sentido da partitura, o seu estilo e a sua estética»</p>
<p>5 - PROCEDIMENTOS DE APRENDIZAGEM DE ROTINA Refere-se à aplicação de procedimentos mecânicos de aquisição, leitura e/ou retenção da pontuação durante as sessões de prática individual do aluno.</p>	<p>«Memorizar a peça praticando com mãos separadas ou estudando as diferentes vozes separadamente»</p>
<p>6 - DIMENSÕES PSICOMOTORAS Refere-se às dimensões psicomotoras do desempenho (ou seja, habilidades técnicas, relaxamento corporal, agilidade digital, precisão, etc.).</p>	<p>«[...] E correção da técnica (passagem do polegar e rotação da mão)»</p>

Tabela 4 – Sistema de categorias descritivas usadas na análise de conteúdo das respostas dos alunos (**continuação**).

<p>7 - CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DO SOM Refere-se às características físicas e/ou características do som produzido pelo artista (ou seja, preciso, brilhante, limpo, claro, poderoso, etc.).</p>	<p>«O som deve ser extremamente claro e transparente no Prelúdio»</p>
---	---

Fonte: Bautista *et al.* (2009, tradução nossa).

Os resultados da pesquisa de Bautista *et al.* (2009) mostraram que quanto mais velhos os alunos e mais alto seu nível acadêmico, maior a quantidade de categorias de respostas abordadas em suas descrições. Cinco concepções puderam ser identificadas:

- 1- Partituras musicais como coleções de símbolos a serem processados;
- 2- Partituras musicais como coleções de problemas técnicos a serem resolvidos;
- 3- Partituras musicais como representações externas que passam a ser vistas como possuidoras de uma gramática interna;
- 4- Partituras musicais como representações externas que podem ser sintaticamente compreendidas, executadas e comunicadas;
- 5- Partituras musicais como representações externas que também podem ser analisadas como um todo.

O sistema de categorias utilizado por Bautista *et al.* (2009) também amplia a visão e os diferentes olhares sobre o conteúdo musical. Diversos enfoques de pesquisas trazem, conseqüentemente, variadas perspectivas sobre um mesmo aspecto. Dessa forma, essas categorias aproximam-se mais do contexto desta pesquisa porque dizem respeito ao processo de ensino, mesmo que tenha sido abordado do ponto de vista do aluno no estudo feito pelos autores.

Outro estudo espanhol de López-Íñiguez, Pozo e De Dios (2013) investigou as concepções de 53 professores de instrumentos de corda em conservatórios sobre aprendizagem, ensino, avaliação e como essas concepções estariam afetadas pela experiência de ensino. Os participantes foram divididos em três diferentes grupos em termos tempo de experiência. O estudo foi feito através de questionário de múltipla escolha, com 16 situações típicas de dimensões, como ensino, aprendizagem e avaliação da interpretação musical, seguidas por três opções de resposta diferentes, também com base na estrutura das teorias implícitas (direta, interpretativa e construtiva). A dimensão de ensino tratou das dificuldades técnicas do aluno e da música, do envolvimento do aluno nas aulas, das características do professor ideal, das tarefas de casa e de como ensinar dedilhado e curvatura em uma nova peça. A dimensão

aprendizagem indagou sobre aspectos relacionados à aprendizagem cooperativa, memória, dificuldades técnicas e abordagem de um novo repertório. A dimensão da avaliação dizia respeito a tópicos como desempenho, interesse e autonomia do aluno. Três perfis distintos foram encontrados: direto, interpretativo e construtivo. Além de confirmar esses perfis, os autores verificaram que o perfil mais frequente foi o interpretativo, o que, segundo eles, supõe uma concepção tradicional do resultado da aprendizagem. O estudo demonstrou o foco na transmissão de conhecimento musical e técnico em vez de uma promoção da compreensão e da expressividade musical usando uma abordagem construtivista; ademais, foi uma maneira de verificar se os resultados dos estudos de Bautista (2009, 2010) poderiam ser replicados com professores de outros instrumentos. Além de confirmarem esses perfis gerais, os professores com concepções diretas estavam na dimensão ensino, e o maior número de professores com concepções construtivas encontravam-se na dimensão avaliação.

Ainda nesse cenário, os autores mostraram-se preocupados com esse resultado em particular, que expressa que as atividades de ensino estão centradas no professor e a avaliação na habilidade do aluno. A concepção centrada nos produtos musicais e, portanto, no professor, é partilhada, segundo os autores, pelas concepções direta e interpretativa. Na pesquisa, os resultados mostraram que os professores menos experientes no ensino adotaram perfis construtivos, situação, para eles, paradoxal e contrária a alguns estudos sobre o efeito expertise (ERICSSON *et al.*, 2006). Uma reflexão foi feita, todavia, diante dessas pesquisas: o que está sendo comparado, a abordagem ou os conteúdos? Será que somente os professores que apresentaram concepções construtivistas são *experts*? Uma cautela ao estudo, segundo o autor, é que o baixo percentual de participação deve ser levado em consideração.

Atualmente, a forma construtivista de abordar o conteúdo musical tem sido incentivada. Porém, muitas vezes, quando o professor aborda aspectos expressivos tem-se isso diretamente relacionado a uma abordagem/teoria construtivista; ao abordar aspectos puramente técnicos, os tem vinculados a abordagens tradicionais e às teorias/perfis diretos e interpretativos, como foi o caso das pesquisas de Bautista e colaboradores (2009; 2010) e López-Íñiguez, Pozo & De Dios (2013). Segundo Macphil (2010), esse tipo de abordagem (de natureza construtivista) de ensino tende a desenvolver hábitos que permitirão ao aluno envolver-se mais em seu próprio desenvolvimento técnico e musical, aumentando a sua capacidade de aprender de forma independente. Esse também é um dos pontos-chave da discussão sobre uma abordagem construtivista *versus* tradicional: alunos que sejam capazes de desenvolver, de forma independente, suas próprias interpretações musicais de repertório e resolução de problemas técnicos.

O estudo de Hyry-Beihammer (2011), já mencionado, detalhou as aulas do pianista e professor Matti Raekallio na Finlândia. Mesmo que os resultados confirmem um típico modelo de professor-mestre, em que o foco está na partitura musical, o professor aí investigado não pareceu assumir a autoridade de um mestre, ensinando, em contrapartida, de maneira construtiva, ajustando seus ensinamentos a necessidades de diferentes alunos e às suas diferentes etapas de competência, o que reflete também na abordagem do conteúdo musical durante a aula. O autor ainda argumenta que a técnica e a interpretação não podem ser separadas uma da outra, pois “uma expressão musical de um certo tipo ou imagem auditiva exige um certo desempenho técnico, e o desempenho técnico pode ser considerado como uma parte da expressão” (HYRY-BEIHAMMER, 2011, p. 172). Para o professor investigado, a técnica e a interpretação não eram consideradas distintas e não podiam ser separadas então.

Alguns autores também abordaram o conteúdo musical em aulas instrumentais de forma segmentada. Em 2009, Zhukov investigou os estilos de ensino e comportamentos dos alunos em aulas de música instrumental em conservatórios australianos com uma amostra de 12 professores e 24 alunos. A autora também analisou o conteúdo abordado durante as aulas e verificou as seguintes categorias: altura, ritmo, tempo, dinâmica, expressão, articulação, técnica, estrutura e gravações. O conteúdo, nesse estudo, foi visto de forma segmentada, com o objetivo de verificar quais eram os tópicos de maior importância no ensino avançado da música instrumental. Os resultados apontaram que a técnica foi a maior prioridade nas aulas, seguida pela articulação, diferente, por exemplo, de pesquisas anteriores que sugeriram que, no nível superior, a interpretação é o segundo tópico das aulas de instrumento, depois da técnica (NEILL-VAN CURA, 1995). Young, Burwell e Pickup (2003) investigaram nove professores de instrumento em uma universidade da Inglaterra e, para aquele contexto, concluíram que havia uma predominância de ensino direcionado à técnica, em um estilo voltado ao tipo de comando, no qual o professor dirige todas as decisões¹³. Assim como os estilos de ensino foram definidos antes da análise de dados, o mesmo ocorreu com as áreas do conteúdo musical. A sistematização do conteúdo foi diferente em relação à pesquisa de Zhukov (2009) e sua definição foi feita com base nos critérios existentes para os currículos e exames das faculdades da Inglaterra e do País de Gales. No estudo, os autores dividiram as áreas do conteúdo musical da seguinte maneira: (i) consciência auditiva - capacidade de reconhecer e identificar elementos musicais (altura, duração, dinâmica, tempo, timbre, textura e estrutura) e sua interação; (ii)

¹³ “The analysis highlighted the predominance of ‘technique’ and ‘command-style’ teaching strategies, suggesting an approach that is commonly described as the ‘master–apprentice’ model” (YOUNG; BURWELL; PICKUP, 2003, p. 139).

técnica - capacidade de executar uma variedade de música com fluência, expressão e controle através do desenvolvimento de aspectos como coordenação, postura, respiração, articulação, qualidade do tom, habilidades manipulativas e mecânicas; (iii) interpretação - capacidade de analisar e realizar as intenções de um compositor e atuar em uma variedade de estilos musicais e tradições; (iv) improvisação - capacidade de inventar, organizar e desenvolver ideias dentro de estruturas musicais; (v) comunicação - capacidade de se comunicar musicalmente, verbalmente e não verbalmente dentro de um conjunto, para um público e individualmente; e (vi) consciência crítica - capacidade de ouvir com compreensão para descrever, discutir, comparar, avaliar e avaliar criticamente o seu próprio desempenho e o de outros.

Hultberg (2002), em um estudo exploratório de natureza qualitativa, investigou a forma como 11 jovens músicos e pianistas interpretavam o significado musical da notação. A partir dos resultados do estudo, duas amplas concepções sobre partituras musicais foram identificadas, intituladas *abordagens reprodutiva* e *explorativa*. Na abordagem reprodutiva, as partituras musicais foram concebidas como documentos explicitamente normativos e que prescreviam como tocar, ou seja, a intenção do compositor deveria ser decodificada; os músicos concentravam-se na observação visual das instruções sobre como tocar. A função normativa diz respeito a um aspecto prescritivo e de controle, fornecendo instruções sobre como resolver uma tarefa definida: a reprodução da interpretação do editor sobre a intenção do compositor, e essas instruções também deveriam servir como ferramentas para avaliar a interpretação do músico. Já na concepção explorativa, a função das partituras musicais era a de um documento que fornecia informações incompletas e codificadas sobre a possível intenção musical do compositor dentro de um quadro normativo estabelecido pelo discurso na música. Cada intérprete precisaria, então, decodificar a mensagem musical geral e completar as informações que faltavam por meio de uma investigação do significado implícito, ou seja, a compreensão individual de cada músico das convenções de expressão estava no cerne da interpretação. Eles exploravam a partitura impressa, confiando em seu julgamento pessoal e na familiaridade com a prática musical, mesmo que isso significasse que eles deveriam ignorar as instruções do editor. Hultberg (2002) surpreendeu-se com o fato de que declarações reprodutivas foram feitas pela maioria desses músicos experientes, todos totalmente familiarizados com as convenções de expressão.

Tendo como plano de fundo o intérprete e não o professor de instrumento, outros autores, além de Hultberg (2002), tais como Chaffin *et al.* (2003) e Hastings (2011), também fizeram menção, de forma mais pragmática, ao conteúdo musical da partitura. Apesar de terem diferentes finalidades, essas sistematizações também podem ser usadas para refletir sobre

diferentes formas de observar e abordar o conteúdo musical em aulas instrumentais. Os estudos de Chaffin *et al.* (2002, 2003) desenvolveram os chamados *Guias de execução*¹⁴, estando eles classificados em quatro categorias: (i) guias básicos, que se referem aos problemas da obra, tais como o dedilhado, movimentos físicos preestabelecidos para tocar uma determinada passagem; (ii) guias interpretativos, focados em moldar o caráter musical de uma peça através de frases musicais (agrupamento de notas que formam unidades musicais), uso do pedal e contrastes de dinâmica, sonoridade e andamento; (iii) guias expressivos, que abordam os aspectos relacionados ao caráter da música ou a emoção a ser transmitida; e (iv) guias estruturais, que dizem respeito às sessões estruturais da obra em que o intérprete pode focar no momento de memorizar a obra. Segundo os autores, outras classificações e categorias são claramente possíveis.

Hastings (2011), por exemplo, extraiu características comuns de aprendizagem de um conjunto de 175 entrevistas realizadas com pianistas *experts* (músicos renomados internacionalmente) e relacionou tais características com aquelas de pianistas estudantes. Nessa observação, os pianistas *experts* definem a aprendizagem como sendo um processo macro-micro-macro: primeiro adquirem uma concepção da composição como um todo, trabalham em problemas técnicos e interpretativos em partes para, depois, integrar novamente as partes no todo; estudantes falham em adquirir essa ideia macro e começam a trabalhar imediatamente em passagens micro, com problemas tecnicamente difíceis, porém, sem visar às questões interpretativas. De acordo com Hastings (2011), a notação apresenta qualidades fixas (alturas e ritmos, nos quais os músicos não fazem alterações evidentes), qualidades variáveis (referentes às indicações de tempo, articulação, dinâmica, fraseado e expressão, que apresentam maior variedade na realização) e qualidades implícitas (informações inferidas nas qualidades fixas e variáveis em termos de estrutura, harmonia, melodia, ritmo, textura e tradições estilísticas de performance). Todas as qualidades nesse estudo foram tratadas diferentemente entre pianistas *experts* e estudantes.

Dessa forma, acerca das qualidades fixas, Hastings (2001) constatou que os pianistas *experts* praticam passagens técnicas com uma intenção musical em mente, enquanto que pianistas estudantes visam tocar as notas corretamente e perdem o objetivo musical de suas práticas; nas qualidades variáveis, *experts* buscam entender cada indicação (dinâmica,

¹⁴ O termo *guias de execução* foi traduzido do inglês *performance cues* (terminologia usada por Chaffin) por Luís Cláudio Barros, em 2008. *Guias de execução* são estratégias para memorização que sugerem a sinalização de diversos elementos da obra durante o estudo. Esses guias são classificados em básicos, que abrangem aspectos técnicos, interpretativos, estruturais e expressivos.

articulação, etc.) para comunicar seu sentido em relação ao todo, enquanto que os estudantes tendem a reproduzir, com maior ou menor habilidade, o significado denotativo das indicações, sem estabelecer a relação destas para com o todo. No que concerne às qualidades implícitas, *experts* demonstram domínio do conhecimento estrutural e estilístico da composição, de forma intuitiva ou consciente, embora o autor não discorra sobre a relação dos estudantes com tal qualidade.

Por uma perspectiva mais educacional, Swanwick (1988, 1994) traz alguns marcos de pensamentos sobre uma forma mais dimensional do conhecimento e desenvolvimento musical através da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, o que, por sua vez, pode ecoar no contexto investigado. Swanwick e Tillman (1986)¹⁵ desenvolveram um modelo em forma de espiral, posteriormente expandido por Swanwick (1988, 1994), para demonstrar os níveis de desenvolvimento musical. O modelo contém quatro dimensões sequenciadas e cumulativas denominadas de Materiais, Expressão, Forma e Valor. A forma espiral do modelo deve-se ao processo ser cíclico, em que o indivíduo sempre perpassa novamente pelas dimensões precedentes. Além disso, para que o indivíduo chegue nos estágios superiores, os primeiros são necessários. Essas dimensões vão da sensibilidade e do controle do material sonoro básico até chegarem a níveis de expressão, relações estruturais e reconhecimento de valor para o indivíduo.

O estágio Material caracteriza-se pela consciência e manipulação do som demonstrado pela distinção de alturas, duração, intensidade e timbre, além de ter controle técnico sobre instrumentos e vozes. No estágio Expressão, surge a consciência e o controle do caráter expressivo, demonstrados pelos efeitos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e andamento, surgindo também padrões rítmicos e melódicos, além de as peças contarem com convenções musicais estabelecidas. O estágio Forma caracteriza-se pela consciência e o controle da forma e dos estilos musicais, havendo também a repetição deliberada de padrões, com desvios e surpresas. Há maior controle técnico, estrutural e expressivo. O último estágio, Valor, exige uma identificação e significação mais pessoal com a peça. O domínio técnico aqui serve para a comunicação, e o indivíduo é capaz de refletir e deliberar intelectualmente sobre sua experiência musical.

¹⁵ O modelo é resultante de uma investigação com 745 composições de 48 crianças britânicas, de idade de 3 a 11 anos, durante um período de mais de quatro anos. Esse modelo permite perceber melhor o progresso do conhecimento musical e, segundo os autores, não está limitado a nenhuma faixa etária ou período (SWANWICK; TILLMAN, 1986).

Estudos identificaram alguns comportamentos de participantes e, entre aqueles mais mencionados, estão: os comportamentos não verbais (tipos de modelagens descritos por Tait, em 1992, e comportamentos físicos, como gesto e expressões faciais) e comportamentos verbais (tipos de linguagem e vocabulário, *feedback* avaliativo e negativo e comando como um tipo de prescrição, em conformidade com Burwell, 2012). Entretanto, há uma série de comportamentos que não podem ser facilmente observados. Refletindo sobre esses aspectos, haveria outros comportamentos do professor ainda não identificados? Os conceitos empregados aos comportamentos identificados até o momento traduzem as reais intenções dos participantes? Muitas vezes, os comportamentos já descritos pela literatura parecem se moldar às nomenclaturas estabelecidas pelos pesquisadores, mesmo que estas facilitem uma compreensão mais global das sequências ocorridas em aulas. Há a necessidade de mais pesquisas que explorem a compreensão de como diferentes comportamentos e estratégias utilizadas pelo professor podem ter um impacto na qualidade do ensino. Existe pouca exploração substancial do papel desempenhado pela performance do professor nas aulas, ou seja, da forma pela qual a demonstração funciona e como o professor e o aluno estão implicados no processo (BURWELL, 2012). Outro ponto é que as estratégias e o comportamento de alguns estudos eram identificados e caracterizados antes da coleta e da análise de dados, o que leva a pensar que de alguma forma esses comportamentos podem ser também generalizados, com o objetivo de se adaptarem a uma categoria próxima a seu significado.

Outro aspecto a ser levantado é referente às abordagens de ensino mencionadas. A discussão sobre as abordagens é extremamente útil, pois proporciona reflexão sobre possíveis impasses que o modelo mestre-aprendiz acarreta, conforme apresentado no início do capítulo. Porém, as definições mencionadas pela literatura criam algumas generalizações, e muitas vezes o ensino dos professores das pesquisas parece “se encaixar” nessas abordagens. O ensino instrumental precisa promover uma aprendizagem na qual o aluno se torne um participante ativo e que suas habilidades sejam transferíveis para outros contextos reais da sua vida. Entretanto, é importante que haja certo cuidado com as nomenclaturas, uma vez que os modos peculiares do ensino de cada professor podem não necessariamente estar de forma tão segmentada, nem tão pouco sua abordagem sobre o conteúdo musical estar dividida simplesmente em técnica (abordagem tradicional) *versus* expressividade (abordagem construtiva). Poucos estudos deram indícios práticos de como essas abordagens se comportavam durante aulas instrumentais, como foi o caso de Bautista *et al.* (2009, 2010), principalmente quando relacionado à abordagem do conteúdo musical em aulas instrumentais em profundidade. A definição e a compreensão dos professores sobre conceitos e conteúdo musical afetam diretamente a forma como eles ensinam.

Muitas vezes, ao abordar conceitos técnicos, será que o professor só tem o objetivo de trabalhar técnica por técnica ou existiria um segundo propósito? Ou, ao abordar questões relacionadas à expressão, automaticamente exclui-se conceitos também considerados técnicos? Questões como essas ainda precisam ser abordadas pela literatura, principalmente no contexto do ensino individual instrumental no Ensino Superior.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa, que tem como objetivo principal investigar comportamentos e conteúdos musicais no ensino de professores eminentes de piano no contexto de aulas individuais, compreendeu uma abordagem mista, englobando natureza qualitativa e quantitativa. A pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por finalidade generalizar os resultados qualitativos ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou ainda corroborar os resultados dos dois métodos (GALVÃO *et al.*, 2017). A combinação entre os métodos contribui para um quadro mais geral, além da abrangência no alcance da pesquisa. Ademais, existe a possibilidade da comparação, na qual os resultados qualitativos e quantitativos são analisados separadamente, sendo integrados apenas no momento da interpretação, como no caso do estudo em questão.

Aqui, o método inicial foi de natureza qualitativa, seguido pela etapa quantitativa, mobilizando-se para confirmar ou generalizar os resultados qualitativos. A isso intitula-se, em conformidade com Creswell e Clark (2010), de estudo exploratório sequencial. Os autores propuseram três termos para tipos de pesquisa que adotam métodos mistos; a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, assegurando uma visualização mais ampla do tema investigado.

A pesquisa de natureza qualitativa fornece um profundo conhecimento de um determinado fenômeno, além do alto nível de detalhes. De acordo com Creswell (2007), esse tipo de pesquisa é indicado quando o fenômeno investigado apresenta uma grande complexidade, é dinâmico e possui variantes que não seriam identificadas facilmente. Na presente investigação, a abordagem qualitativa ocorre no cenário natural das aulas de piano em contextos formativos para a alta especialização pianística e artística na tradição de concerto ocidental. Dessa forma, concentra-se na observação dos processos de transmissão do(a) professor(a) que é ou foi pianista atuante, como orientador(a) musical e artístico de um dado aluno como um produto musical em escrutínio. Tal perspectiva procura privilegiar as situações em que ocorrem os ensinamentos, comportamentos e suas concepções de abordagem sobre os conteúdos musicais, sendo todas elas possivelmente subentendidas em sua atuação. As metodologias de pesquisa qualitativa são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (MINAYO, 1992). Uma estratégia de investigação essencialmente qualitativa é o estudo de caso, sendo este delimitado como uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Segundo Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é um estudo empírico que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida

real” e tem como princípio geral retratar a situação observada de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade das dimensões do objeto estudado. O estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto: para que se possa compreender a manifestação geral de um dado problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as intenções dos professores investigados precisam estas questões estar relacionadas a uma situação específica na qual ocorrem ou ainda à problemática determinada em que estejam ligadas. Durante os vários estágios da pesquisa, estão presentes as análises e as reflexões, principalmente quando existe o levantamento de dados, informações e evidências, que muitas vezes sugerem alterações e correções de rumo. Para Yin (2015), quando se estuda dois ou mais participantes como unidade de investigação, deve-se caracterizá-los como estudos *multicasos*. Na aula de piano, professor e aluno atuam em conjunto, de maneira que o fenômeno se compõe de um enfoque múltiplo. Essa situação enquadra-se na presente pesquisa.

Já a pesquisa de natureza quantitativa está ligada diretamente à quantificação dos dados, buscando medir opiniões e informações utilizando os recursos da estatística de natureza descritiva (porcentagem e média dos aspectos observados). É uma pesquisa ligada à investigação empírico-descritiva quando se procura descobrir e classificar a relação entre as variáveis, as relações de causa e efeito entre os diferentes fenômenos (KNECHTEL, 2014). Uma das potencialidades das abordagens quantitativas é mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados e os comportamentos, ou seja, traduzir em números as opiniões e as informações para classificá-las e analisá-las através da aplicação de procedimentos estatísticos (GERLING; SANTOS, 2010)

A presente pesquisa contemplou, portanto, os dois métodos mencionados, apresentando uma abordagem mista, que se deve ao fato de que a observação das aulas de piano deveria seguir dois procedimentos de análise de dados complementares: o primeiro de natureza qualitativa e o segundo quantitativo. Pela análise qualitativa, projetou-se a identificação e a interpretação categórica dos comportamentos dos professores, esboçando que tipos de conteúdo musicais eram empregados, como também as nuances de como esses conteúdos eram empregados ao longo de uma dada aula de piano. Pelo procedimento quantitativo, houve a mensuração, de forma objetiva, destes comportamentos e conteúdos musicais identificados, tal qual eram identificados (medidos, em segundos, ao longo das aulas).

3.1 O ESCOPO DA POPULAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DE PIANO

Preliminarmente, foi feito um convite para dez eminentes professores de piano, cujo ensino tem se destacado no cenário brasileiro e acadêmico e que tem construído uma formação sólida e reconhecida pelo destaque de seus alunos¹⁶. Os critérios para o convite foram: ter mais de 20 anos de docência em piano, experiência como pianista e com atuação em contextos universitários e atuar nas regiões sul e sudeste do país, uma vez que esse último critério viabilizaria os deslocamentos para coletas. Essa população inicialmente convidada foi escolhida como uma amostra de conveniência, ou seja, de antemão sabia-se que não se atingiria todos os potenciais eminentes professores das regiões supracitadas. Para esses professores foi enviada, por e-mail, uma carta-convite. Dos dez convidados, cinco aceitaram o convite para participar do estudo. Todos os professores convidados são ou foram professores de universidades brasileiras das regiões sul e sudeste brasileiras. A descrição da população que aceitou fazer parte da pesquisa, quanto à sua formação e ao tempo de atuação docente, encontra-se detalhada na Tabela 5:

Tabela 5 – Descrição da população de eminentes professores que aceitaram o convite para a pesquisa.

Professores	Sexo	Formação inicial e titulação máxima	Tempo médio de atuação na docência acadêmica
P1	Masculino	Bacharel em piano – Doutorado	24 anos
P2	Masculino	Bacharel em piano – Doutorado	34 anos
P3	Feminino	Bacharel em piano – Doutorado	26 anos
P4	Feminino	Bacharel em piano – Doutorado	26 anos
P5	Feminino	Bacharel em piano – Doutorado	26 anos

Os cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P5) que aceitaram participar da pesquisa fizeram parte do levantamento inicial através do registro de suas aulas de piano, sendo potencialmente

¹⁶ Segundo Corvisier (2009), o precursor da pedagogia do piano no Brasil foi Sá Pereira (1888-1966). Autor da obra *Ensino Moderno de piano* (SÁ PEREIRA, 1964), “resultado da prática diária do autor no ensino do instrumento. (...) [S]eu conteúdo revela uma necessidade premente no que concerne uma formação mais completa do aluno de piano” (CORVISIER, 2009, p. 99). Segundo a autora, “(...) [a]o abordar a questão da produção sonora relacionando-a aos toques pianísticos, aos movimentos básicos da técnica implicados na sua realização e sua aplicação diferenciada em obras de períodos distintos, Sá Pereira faz uma breve, porém importante, incursão no campo que se convencionou chamar de Performance Practice ou Práticas interpretativas” (p. 71).

casos a serem estudados em profundidade. Foi pedido aos professores que indicassem alguns de seus alunos para participarem, voluntariamente, da pesquisa. Após indicarem os alunos, a doutoranda entrou em contato (por e-mail, telefone e Facebook) com os estudantes para verificar o dia e o horário de aula e assim agendar a realização das coletas. Oito alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8) aceitaram o convite para participar da investigação, sendo eles estudantes de graduação, com idades entre 18 e 24 anos, sendo seis do sexo masculino e dois do sexo feminino. Após o aceite dos participantes, deu-se início às coletas. A relação dos professores participantes e seus alunos, e as obras que foram executadas em aula, encontram-se descritas na Tabela 6.

Tabela 6 – Relação dos participantes (professores e alunos) e obra executada em aula.

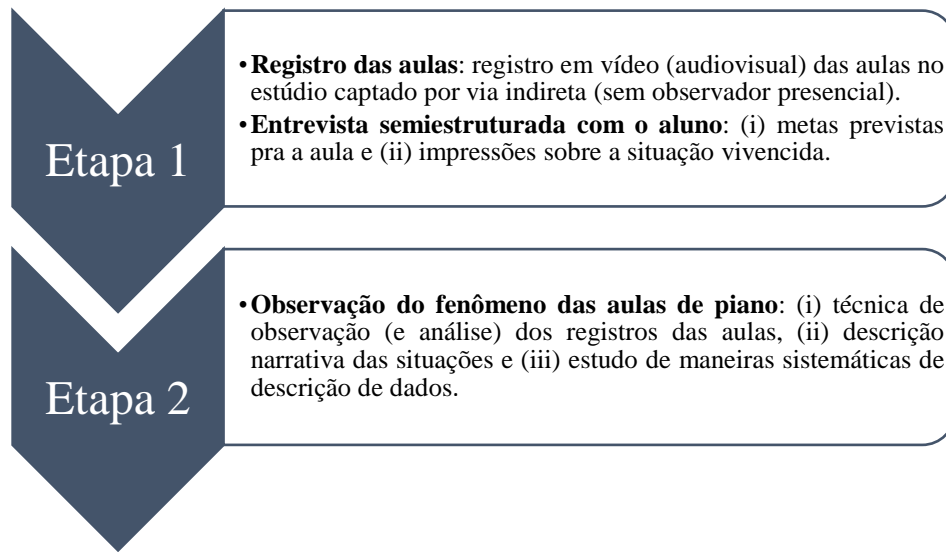
Professor	Aluno	Idade do aluno	Obra executada em aula
Professor P1	Aluno A1	20 anos	3º movimento da Sonata op.31 nº 3 de L. Beethoven
	Aluno A2	18 anos	Scherzo op.31 nº 2 de F. Chopin
Professor P2	Aluna A3	21 anos	1º movimento da Sonata op.90 de L. Beethoven
	Aluna A4	23 anos	1º movimento da Sonata op.110 de L. Beethoven
Professor P3	Aluno A5	24 anos	3º movimento da Sonata D.845 de F. Schubert
Professor P4	Aluno A6	20 anos	Concerto nº1 de F. Liszt
Professor P5	Aluno A7	24 anos	1º movimento da Sonata nº 1 de J. Brahms
	Aluno A8	22 anos	3º movimento Sonata nº 7 W. Mozart

A população foi então coletada a fim de averiguar potencialidades de casos a serem estudados em profundidade.

3.2 TÉCNICAS DE PESQUISA E ETAPA DE COLETA DE DADOS

Após o aceite dos participantes, iniciaram-se as coletas. De acordo com a Figura 1, a coleta contemplou: (i) gravação das aulas + entrevistas com os respectivos alunos de cada aula e (ii) observação do registro (áudio + visual) das aulas, visando à descrição temporal detalhada das situações ocorridas, assim como o estudo de potenciais maneiras de descrição desses dados. A Figura 1 ilustra detalhadamente as técnicas e as estratégias empregadas para a coleta de dados.

Figura 1 – Técnicas e estratégias empregadas no delineamento dessa pesquisa.



O registro em vídeo da(s) aula(s) foi uma técnica que se revelou pertinente, pois a dinâmica da aula em estúdio pode apresentar processos ainda a serem revelados, necessitando, assim, de um estudo mais sistemático sobre os modos de descrever o fenômeno, dada a sua complexidade. Segundo Loizos (2004), o vídeo “tem uma função óbvia de registro de dados, sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149). Por isso, o registro (e a observação) em vídeo foi utilizado tanto na fase de coleta quanto na de análise de dados.

Na primeira etapa, o registro das aulas de piano dos professores e seus respectivos alunos visou registrar as orientações passadas aos estudantes – meios consistentes de elencar o foco do orientador artístico durante as situações da construção da performance de peças do repertório, fornecendo dados consistentes para averiguar a potencialidade do caso escolhido para ser estudado em profundidade. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e cada professor(a) e aluno(a) foram deixados a sós durante as filmagens, com a finalidade de preservar o ambiente natural com o qual estavam acostumados. A seleção das peças foi definida em função do repertório dos participantes, sendo escolhida(s) aquela(s) que o professor possivelmente ainda não havia abordado em profundidade em aula. Idealmente, deveria ser a primeira aula da peça, mas foram aceitos casos em que movimentos haviam sido tocados em conjunto com outros (como no caso de uma sonata), mas ainda não havia sido detalhado pelo professor. Ao fim da aula, uma entrevista semiestruturada foi realizada com o respectivo estudante a fim de abordar as impressões, as dúvidas e as questões trabalhadas, assim como os detalhes

da trajetória experiencial de cada estudante em formação. O objetivo da entrevista com o aluno foi trazer a visão dele logo após cada aula registrada, observando o que foi compreendido, o que ficou ou não claro e o que precisaria ser feito a partir daquela orientação passada. A entrevista constitui-se de uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa; é por meio desse instrumento que o pesquisador procura abordar, em profundidade, a forma de o entrevistado ver o mundo, suas intenções e suas crenças. A técnica resulta de uma negociação entre entrevistador e entrevistado, colocando-os frente a frente com suas subjetividades, fazendo-se necessárias explicações sobre os enunciados colocados através dos depoimentos dos entrevistados (BAUER e GASKELL, 2010).

A etapa de coleta de dados ocorreu ao longo de cinco meses, totalizando oito aulas (482 minutos, cerca de 8 horas de aula) e entrevistas registradas (cerca de 60 minutos de entrevista). A doutoranda esteve na maioria dos locais coletados para garantir a troca com os participantes, assim como para responder quaisquer dúvidas. Essa estada presencial também garantiu o contato com a população investigada, sendo possível fazer a entrevista com os alunos logo após a aula recebida.

3.3 MAPEAMENTO COM A POPULAÇÃO DE PARTICIPANTES POTENCIAIS PARA A SELEÇÃO DOS CASOS

Com o objetivo de averiguar a viabilidade da escolha da potencialidade de estudo aprofundado de dois dos oito casos (oito aulas registradas) potenciais do mapeamento inicial, uma primeira observação geral das aulas foi realizada. Considerando que todos os cinco professores parte da amostra teriam potencial a ser estudado em profundidade no presente trabalho de investigação, a observação de cada uma das aulas coletadas foi preliminarmente cotejada; no entanto, apenas uma aula de cada professor foi selecionada, visto que alguns professores indicaram mais de um aluno para participarem da pesquisa: P1 e P2.

O foco durante a primeira aula de cada um dos professores participantes foi, de forma sucinta, apresentado a seguir. Todas as aulas aqui coletadas demonstraram especificidades dos professores em termos de foco no trabalho dos aspectos musicais durante a primeira aula, bem como no processo de instrução.

Professor P1 (aluno A1): o foco de P1 na primeira aula com A1 pareceu ser o incentivo à compreensão e à reflexão sobre as indicações explícitas na partitura, como um guia nas escolhas interpretativas. Entre seus modos de instruir o aluno, P1 apresentou alguns *feedbacks*

sobre a execução deste, demonstrações tocadas e cantadas, além de sugestões acompanhadas de justificativas e/ou explicações.

Professor P2 (aluno A3): o professor P2 concentrou-se, primordialmente, em resolver alguns problemas de execução, tais como técnica, gestos e dinâmica, implícitos na partitura, e uso do braço e tronco como auxílio na execução de escalas. Porém, sua maior preocupação durante a aula estava em auxiliar A3 na realização do primeiro movimento da Sonata op. 90 n° 27, de L. V. Beethoven em termos de contorno fraseológico. O gesto foi utilizado como uma ferramenta para executar e resolver ideias musicais. Por exemplo: “E qual gesto você acha mais apropriado?”, para resoluções de frase (o procedimento de técnica no qual o professor se fundamenta apresenta maneiras de como realizar os movimentos, que vão ao encontro dos aspectos da técnica Taubman¹⁷). Também mostrou preocupação em verificar a compreensão da aluna sobre suas instruções: “Então, qual são as coisinhas que você vai pensar nessa passagem?”.

Professor P3 e (aluno A5): no caso de P3, diversos aspectos musicais distintos foram abordados conforme o momento da aula. Em uma primeira observação, foi possível cogitar uma falta de elo ou de estruturação por parte do professor ao longo de suas ações. Entretanto, com as revisões da descrição da aula e, fundamentando-se nos depoimentos do estudante, pode-se perceber que essa maneira de trabalhar os conteúdos acabava tendo uma funcionalidade em termos de abordagem de ensino. Dessa forma, a finalidade de P3 parecia ser desconstruir conceitos pré-formatados para auxiliar A5 a dar significado e redirecionamento aos elementos musicais (fraseado, dinâmica e articulação), sempre apoiados/fundamentados na análise das funções harmônicas. Por exemplo: “Você precisa olhar para a dinâmica, pra essas regiões diferentes da tonalidade” ou “Você não está sabendo pra onde... pra que águas você está navegando aí?” e “O que está acontecendo? Pra onde que a gente foi?”. Para isso, entre seus principais modos de instrução, estavam: explicação, análise, instrução por prescrição do que e como realizar e escutar, correções e demonstrações que complementavam suas explicações. Vale salientar que um ponto característico da aula foi a preocupação demonstrada por P3 em escutar atentamente as dúvidas e ideias trazidas por A5. Além disso, um bom entrosamento entre aluno e professor, além de um diálogo aberto, foram observados.

Professor P4 (aluno A6): na primeira aula de A6, P4 abordou diferentes elementos musicais: direcionamento e contorno de frases, pedal, gesto, técnica, clareza do conteúdo musical e projeção melódica. Porém, como plano de fundo dos elementos musicais abordados,

¹⁷ Sobre tal abordagem técnica, descrita de maneira detalhada, vide, por exemplo, a tese de doutorado de Melo (2019).

o foco de P4 estava em dar orientações e suportes sobre como o aluno deveria estudar e construir a obra, preparando-se para uma performance pública. Durante a aula, muitas estratégias de estudo foram empregadas por, e algumas delas foi pedir que A6 estudasse elementos separados ou realizasse agrupamentos, utilizando constantemente o metrônomo como um suporte para estruturações de ritmo e agrupamentos, como se a aula fosse um estudo privado assistido e monitorado pelo professor. Observou-se uma grande organização por parte de P4 no sentido de estabelecer o foco para o estudo privado do aluno, bem como objetivos estabelecidos para a aula seguinte.

Professor P5 (aluno A8): assim como P3, P5 também abordou diversos aspectos durante a aula como um todo, tais como técnica, dedilhado, dinâmica, modulação harmônica, fraseado/contorno musical e articulação. Todavia, apesar de vários elementos terem sido abordados, seu foco (plano de fundo) parecia ser fornecer bases (técnico-musicais) para que o aluno tivesse uma maior conscientização do que estava executando, viabilizando, fornecendo, assim, um significado potencial ao conteúdo musical expresso na partitura. Grande parte de suas instruções eram elucidadas por demonstrações ao piano, além de que foi possível notar um bom entrosamento entre aluno e professor.

Essas descrições preliminares apresentadas esboçam brevemente os aspectos abordados nas aulas, sem conseguir ilustrar peculiaridades dos modos de instrução aí empregados. Segundo Alves-Mazzotti e Geewandsnadjer (2000), devido ao grande volume de dados gerados em uma pesquisa qualitativa, é importante que o investigador busque as relações com os dados, a construção da interpretação e a geração de novas questões, aprofundando, assim, as anteriores. Todos os casos coletados demonstraram ser potenciais a serem estudados. Porém, com o objetivo de analisar com profundidade e poder detalhar os comportamentos e as abordagens sobre o conteúdo musical de professores eminentes em uma aula inicial de uma determinada obra, foram selecionados apenas dois dentre o conjunto de dados obtidos. Durante o processo de observação e descrição preliminar, buscou-se casos considerados (em uma primeira observação), aparentemente, contrastantes em termos de comportamentos, nas formas de se comunicar e na forma de argumentação ao abordarem os conteúdos musicais. Assim, para a presente investigação, dois casos distintos foram selecionados para a análise: a aula do Professor P1 e do aluno A1 e a do Professor P5 e do aluno A8. Nomes fictícios foram escolhidos para os participantes escolhidos, sendo eles: Professor P1 = Professor John e Aluno A1 = Aluno Rodrigo; Professor P5 = Professora Anne e Aluno A8 = Aluno Eric.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo sistemático em que o pesquisador organiza os materiais, as entrevistas e as notas de campo com a finalidade de compreender e apresentar os resultados encontrados. Já para Gil (1999), durante o tratamento de dados ocorre, primeiramente, a descrição dos dados, seguida pela análise e pela interpretação. A análise diz respeito ao estudo único dos dados, já a interpretação é quando ocorre uma busca pelo sentido mais global dos dados através da conversação com outros acontecimentos vindos deles mesmos.

A maioria das investigações que estudam comportamentos de aula, a interação e as potenciais transações de aprendizagem estão envolvidas com uma análise extremamente detalhada das imagens de áudio e/ou vídeo (DANIEL, 2006). A literatura descreve que a análise de vídeo/áudio está longe de ser simples e que vários aspectos precisariam ser considerados, incluindo a maneira pela qual o diálogo é transcrito, a forma pela qual as ações são documentadas e definidas e o formato para a apresentação (KENNELL, 2002; DANIEL, 2007).

As fases de organização e análise dos dados envolveram seis etapas principais:

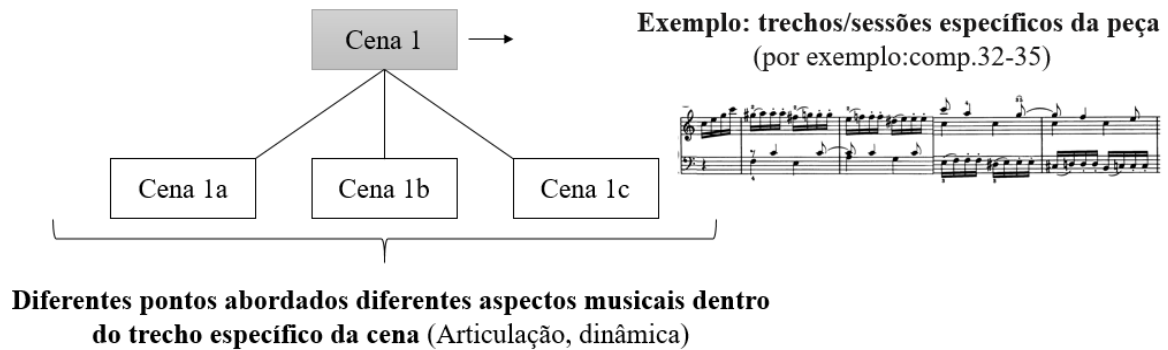
(i) Observação e transcrição minuciosa e detalhada dos vídeos das aulas selecionadas: a transcrição se deu a partir da observação do vídeo e foi narrada em forma de descrição em texto. A transcrição narra as falas dos participantes, os gestos, as ações básicas e as instruções musicais transmitidas ao aluno, obedecendo ao andar/caminhar da aula. O processo de transcrição e descrição em texto mostrou-se imprescindível, pois deu à doutoranda conhecimento minucioso das aulas observadas e foi determinante para culminar nas etapas três a seis da análise;

(ii) Transcrição das entrevistas com os alunos: as entrevistas foram transcritas integralmente e anexadas junto às suas respectivas aulas. As entrevistas foram tratadas como dados complementares e dialogaram com a aula registrada ao fornecer informações relevantes à compreensão do aluno sobre a aula como um todo;

(iii) Organização e estruturação sistemática dos momentos de cada uma das aulas: cada momento em que o professor trabalhava um determinado trecho/seção da obra (geralmente mais de um compasso), delimitou-se tal acontecimento como uma cena (por exemplo, cena 1, 2, 3, etc.). Porém, nesse mesmo trecho, o professor, na maioria das vezes, abordava diferentes aspectos musicais, tais como: andamento, pedal, frase ou articulação. Desse modo, para cada

elemento musical particular abordado em determinada cena, um segundo momento foi delimitado, chamado então de subcena, como exemplificado na Figura 2;

Figura 2 – Organização e estruturação sistemática dos momentos de cada aula.



(iv) Análise e categorização dos comportamentos/ações dos professores: o objetivo foi extrair e explicitar com objetividade a finalidade que cada professor tinha com sua ação e estabelecer significado às intenções ativas dos professores para, assim, categorizá-las;

(v) Análise e categorização do conteúdo musical abordado: buscou-se visualizar e compreender, ao abordar determinado aspecto musical, de que maneira os professores demonstravam prioridades em determinados parâmetros musicais, se estes apresentavam algum grau/nível de importância para eles. Visto que a literatura, no contexto de aulas de piano inseridas na tradição de concerto ocidental, não apresentava delimitações específicas sobre níveis e/ou nuances sobre as maneiras pelas quais os parâmetros musicais eram abordados, níveis de conteúdos musicais foram sendo cogitados e hipotetizados, à medida que os dados iam sendo sistematizados;

(vi) Tabulação dos dados: a tabulação dos procedimentos e dos níveis de conteúdos musicais das cenas preestabelecidas foram computadas em segundos despendidos. Tal estratégia visou estabelecer objetividade na compilação de dados, viabilizando a conferência sistemática destes. Os Apêndices 1 e 2 apresentam a compilação das cenas e subcenas. Tal procedimento possibilitou o procedimento de tabulação, bem como a posterior análise através da estatística descritiva e inferencial. Os índices temporais compilados foram então analisados descritivamente (porcentagens) e apresentados em gráficos com o *Excel*. O software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*[®], versão 18.0, foi empregado para as análises de estatística inferencial, através de análises de correlações entre duas variáveis. O índice de correlação demonstra a relação de dependência entre duas variáveis entre uma ampla classe de relações

estatísticas, não implicando, necessariamente, uma relação de causa e efeito ou mesmo uma estrutura com interesses práticos (BARBETTA, 2007).

A seguir, no terceiro capítulo, os dois casos selecionados serão descritos a partir da observação das aulas. Cabe salientar que se optou pela descrição das cenas das aulas de forma detalhada para viabilizar uma apresentação sequencial do desenvolvimento de cada aula, em termos de ações e falas dos professores e dos alunos envolvidos.

4 DESCRIÇÃO DAS AULAS DE PIANO DE PROFESSORES EMINENTES

O professor-pianista tem alunos sob sua orientação e faz escolhas e decisões de como agir e por onde começar sua instrução em suas aulas de piano. Ele tem um foco de ação que precisa ser revelado através de um tipo de observação e descrição em profundidade. No presente capítulo serão, portanto, descritas as aulas dos professores John e da professora Anne, eminentes professores aqui investigados.

4.1 PROFESSOR JOHN E ALUNO RODRIGO: A PRIMEIRA AULA FOCADA NO 3º MOVIMENTO DA SONATA DE BEETHOVEN

A sonata havia sido trabalhada, de maneira global, em uma das aulas anteriores no semestre precedente, em que o professor John, segundo Rodrigo, já havia dado “uma noção de como fazer as coisas” na sonata como um todo. Também foi comentado por Rodrigo, durante a entrevista de recordação, que ele havia estudado a obra por cinco meses antes da primeira aula e que seu foco durante seu estudo teria sido na harmonia, pois guiava-se “muito pela harmonia na hora de memorizar”. Também declarou que trabalhara poucos aspectos da obra, tais como articulação, fraseado e polifonia. O foco do estudo do aluno parecia estar na solidificação de um conhecimento estrutural de cunho harmônico com vistas a fornecer bases para uma execução segura. O âmagô apresentado pelo aluno assemelha-se aos conceitos dos *Guias de execução* de Chaffin (2002), em que o autor reforça que os elementos musicais utilizados como referência para a prática instrumental também auxiliam na memorização. Seu direcionamento também vai ao encontro das ferramentas de estudo baseadas na Teoria da Aprendizagem Pianística de José Alberto Kaplan (1935-2009). Uma dessas ferramentas de estudo seria a situação do *estudo por pontos de referência* que, além de ser um grande auxílio para a manutenção da memória, é o momento em que o aluno procura definir quais trechos são de grande relevância formal e musical na obra.

4.1.1 A apresentação da parte A do Minueto por Rodrigo

No início da aula, antes de tocar, o aluno comentou ter algumas dúvidas sobre a articulação da obra a ser executada. Em seguida, Rodrigo começou a executar o movimento, ainda não de memória. Enquanto ele tocava, o professor John escutava a execução, em pé, na

sala. Em alguns momentos, o professor andava pela sala também para olhar a partitura que estava com o aluno (Figura 3).

Figura 3 – Menuetto do 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 1 ao 9).



Ao chegar no comp.9, durante a segunda repetição da primeira parte do minuetto, o aluno foi interrompido pelo professor:

[professor] Ok! Deixa eu trabalhar essa ideia inicial... O que Beethoven diz aí?

[aluno] *Moderato grazioso!*

[professor] o que quer dizer *moderato grazioso*?

[aluno] Eu acho que controlado, mas cantando bem as frases e com terminações bem trabalhadas.

[professor] Mas, por que seria controlado?

[aluno] Com o tempo, sem muito... [rubatos] ... (faz um gestual de algo fluido com as mãos...)... como eu estava tentado fazer aqui...[toca como vinha fazendo antes, o fragmento do comp. 3-4,]...

[professor] (...) tem uma coisa que me chama a atenção no *grazioso* é a articulação. Você estava usando um pedal trazendo mais para o amoroso, para o apaixonado (...).

Tal maneira de iniciar uma aula de instrumento sugere uma interação em forma de prática reflexiva (SCHÖN,1983)¹⁸, pois o professor está fazendo o aluno pensar o que e como fazer. Na sequência, o professor John acrescentou:

¹⁸ Schön foi autor do trabalho *The Reflective Practitioner* (1983), que é um estudo influente sobre a epistemologia da prática, descrevendo um modelo para a formação profissional e tendo como base as próprias ações realizadas por profissionais, entendidas como ações inteligentes. Para o autor, a ação inteligente é um conceito muito amplo e transcendente à própria prática profissional, pois subentende uma maneira competente de agir que se revela através de ações publicamente observáveis. No cotidiano, é possível executar, com habilidade, uma série de tarefas sem que seja preciso refletir e explicar sua execução. Neste modelo, o autor apresenta três conceitos: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. O primeiro deles é o “tipo de conhecimento que revelamos em nossas ações [...]” (p. 31). Esse tipo de conhecimento é tácito e implícito ao professor; porém, para momentos que explorem as situações rotineiras e já familiarizadas, trazendo um resultado inesperado, esse conhecimento pode não ser o suficiente. Para isso, é necessário que o profissional comece a refletir sobre a situação e construa novas soluções, dando início a um novo processo, chamado de *reflexão-na-*

Agora para mim o minueto sempre vai jogar com esse elemento de graciosidade e de movimento que tem a ver com a articulação. Tenta trazer isso... vamos ver o que sai (...) Pensando de uma maneira simples, talvez pra fazer a articulação funcionar sem criar furos, a gente precisa andar um pouquinho mais (...). Quando você começa a usar o pedal mais em excesso, porque você está sentindo falta de som, e isso talvez tenha a ver com tua escolha de andamento. Então, não pense em moderato como uma coisa lenta, mas como algo não lento e nem rápido... Mas fluido, gracioso...O gracioso, é porque existe essas articulações que ele especifica nas suas ligaduras, pontos...

Após a reflexão acima, o aluno começou a tocar o início da obra de mãos juntas, buscando trazer, em uma segunda simulação, os fundamentos até então apresentados pelo professor. Assim que terminou de tocar a primeira parte (comp. 8), o professor interrompeu e disse:

Tá! O que eu ouvi agora? Você [parecia] meio que estava com medo de fazer os contornos... [aluno concordou] e que trouxe ‘tudo para frente’...Eu acho que nem lá, nem cá! Ainda assim, tem os apoios dos tempos fortes!

Ao concluir sua fala, o professor sentou-se ao piano e tocou a exposição do minueto de mãos juntas. Ao terminar de tocar, ainda ao piano, reforçou outro aspecto para o início da obra: o uso do pedal. Explicou que, ao deixar o primeiro motivo (em vermelho, na Figura 4) debaixo de um pedal, perderia “parte do gracioso”, porque, segundo ele, estaria “aguando” a articulação. Isto é, o professor aconselhou que fosse utilizado o pedal somente a partir do comp.1. Durante a demonstração do professor, pode-se notar que a música parecia estar um pouco mais flexível (tempo) em comparação ao que o aluno tocara anteriormente; um apoio nos tempos fortes e um pouco mais de tranquilidade no movimento foram percebidos.

Figura 4 – Em vermelho, trecho do 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 (comp. 1 ao 4) demonstrado pelo professor.

MENUETTO.
Moderato e grazioso.

The image shows a musical score for a Minuet in G major, Op. 31 No. 3 by Franz Schubert. The score is in 3/4 time and begins with a piano (p) dynamic. The first measure is circled in red, showing the initial articulation of the melody. The score consists of two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. The tempo and mood are indicated as 'Moderato e grazioso'.

ação. Na *reflexão-sobre-a-ação*, pensamentos reflexivos ocorrem em momentos posteriores à ação, por exemplo, em que se faz uma retrospectiva daquilo que ocorreu.

Em seguida, o professor, como exemplo, tocou o início do estudo op.10 n. 3 em mi maior de Chopin (Figura 5), transposto para mi bemol, transmitindo uma referência sonora do que seria um pedal contínuo (e necessário) para ser colocado em outro contexto, mas não em um Minueto de Beethoven.

Figura 5 – Trecho demonstrado pelo professor. Estudo op.10 n. 3 (F. Chopin).



Ao terminar de tocar, o professor advertiu:

(...) Eu acho que eu não preciso desse tipo de som [pedal] tão aguado aqui...[começa a tocar novamente o Minueto de Beethoven do início, comp. 1-2 e interrompe para comentar]...deixa teu legato mais puro, com pouco pedal [continua sua fala tocando, quase sem quebrar de fluxo entre o falar e o tocar, indo até o comp. 4]... Veja que eu não estou fazendo no andamento que você fez agora, estou fazendo um pouco mais lento [enfatiza, agora, cantando, do início...e se levanta do piano].

O aluno voltou a sentar-se ao piano e o diálogo continuou:

[aluno] (...) Pensar nas frases?

[professor] Isso! Mas, tenta construir o som com a articulação! (...) se você está com o pé lá embaixo daí acabou a tua articulação, porque você levantou todos os abafadores, não tem como articular...Então, seu pedal precisa ser bem malandro aqui. E eu diria que os pedais, nesse caso... eu penso neles mais depois das notas do que [antes], pra não sair aguando de cara. (...) um som mais puro, mais singelo, e eu acho que o gracioso tá mais nesse som de singeleza. (...) Agora, é claro que a gente não pode congelar isso. Sabe que eu não gosto de congelar pedal, nem andamento, por causa da ressonância de cada piano, que cada sala vai ter. (...) Então, [faz] a pedalização por ouvido.

Como visto até aqui, e adiante, uma das ações características do professor John é que suas instruções sempre eram acompanhadas de reflexões/justificativas e demonstrações de forma tocada e/ou cantada, e essa combinação utilizada pelo professor pode preencher espaços de comunicação com o aluno. Esse tipo de instrução só pode ser realizado e desenvolvido na ação, e nessa ação deve estar vinculado à reflexão através de uma “conversação reflexiva” dos agentes

(professor e aluno) com os materiais de uma situação (SCHÖN, 1987, p. 162). Deve-se, ainda, salientar que a postura do aluno favorece (e possibilita) essa conversa reflexiva na ação.

Ao continuar suas instruções, e com vistas a ajudar o aluno, o professor John cantou as três primeiras notas da melodia (Figura 6), e para cada nota, uma sílaba: *ti ra ton*. A ênfase dada ao cantar estava em separar levemente a segunda nota da terceira, evidenciando a articulação, por isso a escolha das sílabas, começando por consoante. Em seguida, novamente cantou as três primeiras notas, agora ligando a segunda e a terceira nota com as sílabas *ti ra ia*, isto é, dando um exemplo do que ele não queria que soasse (se cantadas as três notas com essas sílabas em vogal, liga-se as duas últimas notas) (Figura 3).

Figura 6 – Duas demonstrações cantadas do motivo inicial feitas pelo professor John (três primeiras notas do 3º mov – Sonata op.31. nº 3 de L. Beethoven).




Assim, mais uma vez, ele reforçou a primeira sugestão com a voz, ressaltando uma separação discreta entre a nota *mib* da anacruse e o primeiro *mib* do comp.1, colocando, por isso, uma consoante do primeiro tempo do comp. 1, criando um apoio no primeiro tempo, como o exemplo dado por ele anteriormente.

O aluno começou a executar novamente a linha melódica, e o professor cantou a melodia enquanto o aluno tocava ao piano. No momento em que o aluno chegou até o *sol* do comp.4, imediatamente o professor o interrompeu, atentando para a separação exagerada que o aluno estava fazendo de uma articulação (*ré* e *mib* no fim do comp.2, que estão ligados) para a outra (*fá* do comp. 3, que não faz parte da ligadura das duas notas anteriores). Então, o professor John executou as três notas bem ligadas uma com a outra, dizendo para o aluno que aquilo “seria um *legato*”; em seguida tocou, outra vez, o mesmo trecho, porém realizando a articulação de forma mais precisa, isto é, uma leve separação entre as articulações, e complementou dizendo que seria como “alguém que pensa que está tocando *legato* e não tá”. Ou seja, o professor não queria “um furo” ou “um abismo” entre as articulações, pois, segundo ele, ficaria “uma execução *pedante*”.

Novamente tem-se outra ação recorrente do professor John, que é a de sempre dar o modelo, o exemplo da execução simulada (tocada ou cantada) para o aluno poder apreender de forma tácita. Juntamente a essa, ação o professor John demonstrou um duplo contraste: um modelo de como fazer e outro de como não fazer. Há aqui uma característica comumente assumida nos aprendizados musicais: o uso da demonstração e da imitação. A modelagem é uma estratégia de ensino considerada por alguns autores eficaz (ZUKHOV, 2009) e, como tal, tem implicações significativas para os professores de música instrumental; o seu uso tem sido empregado para aprimorar as habilidades de discernimento do aluno. A imitação, de acordo Schön, “apresenta-se como um processo de construção seletiva” (p. 91), ou seja, o imitador (aluno) tem acesso ao processo e ao produto, observando as ações do professor, e este imitador seleciona e integra em sua própria atuação o que considera essencial, o que, para Schön, torna-se uma *construção imitadora*. Segundo Burwell (2012), conceber a situação da aprendizagem como uma prática social, também, suporta a interpretação da imitação como uma atividade muito mais ampla e que depende da compreensão atual e do potencial do aluno.

Em continuidade com a aula, o professor, então, acrescentou:

Então, [escolhe] um andamento que seja tranquilo, sem arrastar e sem apressar. Sem rigidez... (...). Gracioso, com articulação e não com muito pedal. Porque senão, se você colocar muito pedal eu acho que o som não fica puro e a articulação acaba se camuflando dentro do pedal. E aí a gente perde o que eu acho que é o gracioso aí dentro. (...) Agora tudo isso, vai depender do instrumento que você tem na mão, (...) a gente sabe que tem que adaptar a cada piano, pedal diferente (...)

Após essa reflexão do professor, o aluno tocou as três primeiras notas (primeiro motivo  da melodia) e, ao tocar, não ficou satisfeito com o resultado. Nessa nova retomada, ele deu um pouco mais de tempo nas três notas como um todo. Depois disso, o professor interrompeu e disse que se ele quisesse ser muito “profundo” (num sentido romantizado ou dramático), ele sairia do contexto da obra, isso é, “fora do gracioso”. O professor John ainda argumentou que, para ele, gracioso seria “alguém desprezioso”.

Outra instrução dada pelo professor para executar o motivo foi a de pensar no compasso como um todo (contando cada tempo do compasso - 1 2 3), ou seja, pensar no compasso antes de começar, sugerindo que aluno tocasse mais a tempo. Mais uma vez o aluno tocou o pequeno motivo e, em seguida, o professor atentou para a anacruse. Recomendou que o aluno esticasse a anacruse no início do movimento, que, segundo ele, isso seria indício de “um gesto vienense”. Enfatizou, pela segunda vez, a contagem de compassos antes de iniciar a música; ele mesmo começou a contar dois compassos inteiros (1 2 3) em voz alta, como entrada para a música.

Quando chegou no último tempo do segundo compasso de entrada, a anacruse foi esticada e, com o braço, o professor deu a entrada para Rodrigo iniciar a música, e este o acompanhou, tocando cada nota, com seu tempo correspondente, do primeiro motivo do minuetto. O professor acrescentou que “a chegada é simples, então, eu só estiquei a anacruse, mas a métrica tá lá... não o metrônomo”. Posteriormente, insistindo na importância em esticar a anacruse, o professor John diz que “parte do gracioso tem a ver com esse gestual”. Repetiu o mesmo procedimento feito anteriormente, o de contar dois compassos inteiros, preparando a entrada da música e esticando o terceiro tempo do último compasso, enfatizando para o aluno que ficasse um pouco mais na anacruse.

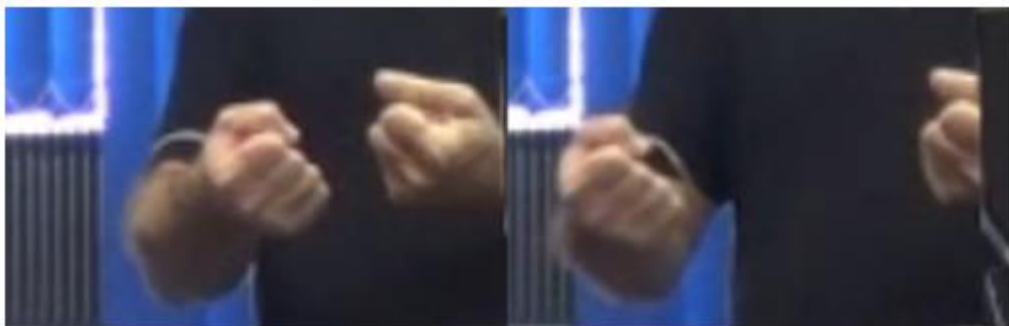
Ao chegar no comp.6, o aluno percebeu que não fez o crescendo descrito no comp.5, fato também percebido pelo professor. De acordo com o professor John, esse crescendo seria um “gesto típico de Beethoven” (Figura 7).

Figura 7 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 5 ao 9).



Enquanto comentou esse aspecto, exemplificando-o com as duas mãos fechadas, fez um movimento de abrir, levando as mãos em sentido contrário uma da outra, como se estivesse esticando um elástico (Figura 8). Em seguida, o aluno tocou o comp.6.

Figura 8 – Movimento de abrir as mãos, exemplificado pelo professor John.



Jonh, ainda sobre o mesmo trecho, argumentou que “é longo o esticar dele”, assinalando o crescendo descrito ali (a partir do comp. 5 até o fim da exposição). Ao dizer isso, começou a tocar a m.d (a partir do comp.5) e a cantar, ao mesmo tempo em que tocava, enfatizando o

crescendo descrito e o contorno da frase. Ele foi novamente até o início do movimento (Figuras 3 ou 4), isto é, até as três notas do motivo inicial, e mais uma vez ressaltou a articulação daquele motivo, a pequena espera na única nota da anacruse e o apoio no primeiro tempo do compasso. Imediatamente, o aluno começou sua tentativa nas três primeiras notas e, ao tocar o segundo mi do motivo, que é o primeiro tempo do comp.1, a nota saiu sem o apoio destacado anteriormente pelo professor. Na sua segunda tentativa, já se nota uma melhora. Mas, não satisfeito, o aluno continuou a tentar e murmurou “acho que estava melhor como tava fazendo”, e em seguida o professor interveio e demonstrou ao piano, pedindo que o aluno começasse o motivo com o apoio do “punho” (pulso) “para garantir”. Na sua demonstração, ouve-se um apoio na primeira nota e na terceira, que é o primeiro tempo do compasso.

O aluno seguiu tocando e ao chegar ao fim da última frase da exposição, especificamente no comp.8 (passagem em que se tem duas últimas notas – sol e fá – que finalizam a ideia melódica do início do comp.8), o aluno não ficou satisfeito com sua resolução da frase, pois a última nota, o fá, desaparece. Percebendo isso, o professor pediu para que o aluno fizesse um apoio, com o punho, na primeira nota (sol) e que levantasse a mão na segunda nota (fá). O aluno rapidamente consegue transferir a informação dada pelo professor para sua execução. De acordo com John, isso faria com que a execução da resolução da frase ficasse mais natural, e acrescentou: “É mais garantido [apoio com o punho] do que se for controlar só com o dedo, as vezes é mais difícil de você prever o som e aí, às vezes, acaba indo bem mais baixinho, muito mais fraquinho e aí acaba não soando”.

Dito isso, o professor pediu para o aluno começar novamente e reforçou sua instrução sobre o pedal, dada anteriormente. Antes mesmo de o aluno começar a tocar, John imediatamente começa a refletir sobre alguns aspectos estéticos e estilísticos durante uma longa fala feita por ele, como se estivesse arrematando todas as ideias sugeridas até o momento e apresentando novas observações:

(...) eu acho importante você ir para a pesquisa sonora, né (...) pra gente entender essa música, eu falo isso sempre pra vocês [alunos], a questão... da orquestração (...). Beethoven, assim como Mozart, os compositores que utilizaram o piano, teclado como veículo de expressão é...eles tinham os grandes gêneros na cabeça: a sinfonia (...) ou ainda a música de câmara. (...). Então, por isso, onde você tem que ir? Nos minuetos! Você tem que ouvir os minuetos de Haydn e Mozart, e eu iria para os minuetos dos outros gêneros, não vai direto pra sonatas pra piano (...). Ou seja, como é que eu vou reconhecer essa articulação, ou até a própria escolha do andamento, e da condução das vozes tem a ver com os gestos que eu ouvi nesses minuetos...(...) Mozart, Haydn, próprio Beethoven, tudo o que tem que seja no estilo minuetto, minuetto-trio, que eu acho que dá o espírito dos minuetos e acho que ajuda a gente a pensar na articulação (...).

Mais tarde, o aluno começou a tocar o início do minuetto de mãos juntas, porém interrompeu no meio do comp.1; em seguida, o professor observou que a entrada executada pelo aluno soou muito tímida. Segundo John, Rodrigo estava “querendo entrar direto na música”, e pelo fato de aquela música ter origem em dança, o aluno deveria pensar no movimento antes de começar a tocar. Também aconselhou primeiro a pensar no que fazer musicalmente e que só então colocasse a mão ao piano para dar início à obra. Em seguida, o professor pediu que o aluno contasse o tempo em voz alta para começar a obra, justificando que isso deveria ser feito se o aluno tivesse a intenção de esticar a anacruse “nesse estilo vienense”. Acrescentou que, ao fazer isso (contar os dois compassos inteiros antes de começar e segurar o último tempo), haveria um efeito de crescendo até o primeiro tempo do comp.1, não deixando o início tímido, como o aluno estava fazendo. Concluiu dizendo que “quando a gente retarda algo, ele chega com mais ênfase, é um recurso”.

O professor e o aluno continuaram intensamente na busca pela realização ideal dessa frase inicial, de maneira deliberada e com bastante foco e determinação. Até aqui, viu-se também diversas tentativas por parte do aluno, indo de um extremo a outro, até conseguir colocar em prática as ideias sugeridas.

O aluno, então, sentou-se ao piano, contou dois compassos inteiros como entrada e começou a música, desta vez com a espera na anacruse e a nota curta precisa. O professor John disse que estava “ótimo”, e o aluno deu continuidade à música até o fim da exposição.

4.1.2 A apresentação da parte B do Minuetto

Dando sequência à aula, John pediu que Rodrigo continuasse a obra a partir da anacruse da casa 2 - comp.8 (Figura 9, em vermelho), depois da exposição.

Figura 9 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 10 ao 17).

O aluno tocou as três primeiras notas depois do fim da exposição (mesma figuração rítmica do início do movimento – anacruse da casa 2 para o comp. 9), porém, a última nota do motivo soou mais fraca que as outras duas. No mesmo instante, o professor questionou qual seria o gesto mais dramático para aquele motivo e depois tocou o primeiro motivo (Figura 2, em vermelho), que aparece no início da obra, e em seguida o motivo depois da exposição (Figura 9); o professor John executou os dois motivos com a mesma intenção, o apoio na última nota, que é o primeiro tempo do compasso. Então, perguntou como o aluno faria aquele motivo, querendo fazer, talvez, que o aluno entendesse que ao executar aquelas três notas fazia um decrescendo até o fim do motivo, ou seja, a última nota estava mais fraca. Dada a resposta do aluno (“seria menos”), o professor questionou o porquê disso: Rodrigo argumentou que seria para soar “mais escuro” (som/timbre). Mais uma vez, o professor tenta discernir a compreensão do aluno sobre um aspecto específico, fazendo, através de seu questionamento, o aluno refletir sobre suas escolhas. Depois disso, ressaltou a importância do dó bemol, dizendo que “com essa dissonância, se eu trazer pra baixo, eu não estou ressaltando esse aspecto dramático. Essa dissonância é muito ácida para deixar ela em branco”.

Adiante, o professor atentou ainda para o mesmo motivo, mas sob outra perspectiva. Para ele, a nota curta não deveria ser prolongada, pois soaria “meloso”. Imediatamente, ele sentou-se ao piano para tocar o trecho como havia sugerido anteriormente e enfatizou a dissonância trazida pelo dó bemol, que movia a música, acrescentando que a nota curta não poderia ser “chocha” e que não era possível deixar a nota curta “espichada”, assim a música não perderia “o caráter nobre”, pois o minueto, segundo ele, teria um “nariz empinado”. Adiante, John brincou que o minueto não é uma “dança de tamanco, do povo” e que “Beethoven flutuou nesses dois mundos (...). Esse mundo entre a corte e o campo”. Mais para frente, ainda salientou a importância de a nota curta não ser prolongada e que “a emoção deve ser contida dentro da elegância”. O aluno também interagiu dizendo que esse “tipo de música dá pra perceber esses tipos de imagem”. Então, o professor pediu que repetisse o motivo, contudo, que o fizesse sem medo. Assim como no motivo inicial do movimento (comp.1), o professor também, através do motivo inicial da segunda parte de A (anacruse da casa 2 para o comp. 9), detalhou sua concepção da obra, oferecendo um suporte para o aluno construir a sua própria concepção.

Adiante, o professor chamou a atenção para o ornamento (Figura 9, em azul) descrito após o motivo, que estava soando muito forte, o que, segundo ele, estaria ficando “espevitado”, agitando o *moderato*. Instruiu que o aluno pensasse no ornamento como um mordente simples e que sempre o deixasse elegante.

O aluno começou novamente do início da segunda parte (B) do minueto. Ao tocar o motivo inicial, mesmo trecho trabalhado anteriormente, o professor alertou novamente para a nota curta do motivo, porém, naquele momento, o problema era o oposto, a nota curta estava mais curta do que realmente era. O aluno fez mais duas tentativas que soaram melhor e John, entretanto, atentou ainda para o último dó bemol do motivo, dizendo que o aluno ainda tinha medo de ir para aquela nota. Imediatamente, o aluno corrige, tocando novamente o motivo, agora com a confirmação positivado professor. Rodrigo reconheceu que aquela nota precisaria de apoio, experimentando-a em seguida – começou direto do dó bemol, com apoio nele, e tocou as duas notas seguintes (síb e lá), fazendo um diminuendo até o lá e resolvendo a frase – juntamente com o professor, que o acompanhava com o canto; John confirmou positivamente a tentativa do aluno. Mais uma tentativa foi feita e, por três vezes, Rodrigo tocou o dó bemol e declarou que o quarto dedo não seria a melhor opção para tocar aquela nota. O professor então interveio e sentou-se ao piano, sugerindo que o aluno pensasse mais no sentido físico e pedindo que realizasse um apoio no dó bemol através de um movimento para baixo com o punho. Em resposta, o aluno afirmou que iria estudar aquele trecho trabalhado.

4.1.3 A apresentação do Trio e a Coda

O aluno tocou todo o Trio e o professor elogiou a leitura realizada, comentando:

Talvez aqui pensar na linha que está aqui (toca e canta trazendo a linha para o mesmo registro)... ele fica tirando [a linha] do registro... aí ajuda a pensar mais na frase. (...) Pensa na linha e em como Beethoven ficou jogando, brincando com a... (...). Eu acho que Beethoven era muito brincalhão com o material... (...). Aqui ele está brincando de diálogo na orquestra... [pela linha] em diferentes registros... (...) a gente sente a linha... mas também sente um efeito meio que estereofônico.

O aluno voltou a tocar a primeira parte do Trio (comp.17-34), e no *ritornello* desta parte o professor o interrompeu, solicitando que prestasse atenção na articulação indicada entre os compassos 19-20, pois acabara de realizar uma articulação distinta daquela notada na partitura.

O professor sentou-se ao piano e demonstrou como fazer, aconselhando-o a pensar as linhas do comp. 20 “como se fossem [som de] madeiras”. Ainda complementou: “com pouca dinâmica, mas *molto legato* e sem articulação, porque você está recriando a ideia das madeiras aí”. O professor então reforçou aquilo que havia dito, demonstrando mais uma vez como realizar.

Figura 10 – 3º Movimento da Sonata op.31 n. 3 de L. V. Beethoven (comp. 17 ao 24). No detalhe, a referência à imitação das madeiras e ao *molto legato*




Na sequência, o professor continuou sua reflexão:

Isso também é uma característica de Beethoven e de todos os compositores desse período. Ele aqui ele está a jogando (...) [com] registro e a ideia de que tu tens acordes (...) e as linhas em contraponto (...). Muda o ritmo harmônico e a textura muda. A textura era cordal, vira melódica.

O professor John, em pé no registro agudo do piano, continuou a enfatizar a sua concepção, tocando e cantando somente a única linha da frase (comp. 17-24) entre a mão direita e a esquerda. Assim que terminou de tocar essa linha, comentou:

Não sei o que você acha, mas essa parte em uníssono me lembra algo com humor. (...) Até meio jocoso! Parece que aqui ele tivesse brincando com a corte. (...) Se no início ele estava elegante (canta o Minueto da capo, comp.1-4), ...depois aí [no Trio] é uma coisa meio tosca disfarçada (canta os comp. 17-24)... Eu não sei se tem a ver isso...mas é por isso que eu digo que Beethoven trafega nestes dois mundos: coisas do tosco, com coisas da corte. Esse trio tem coisas assim...

[e canta entoando sílabas comp.19-20: ]...

Parece que é coisa de ópera Buffa...parece um tom jocoso...quem sabe, ...nunca pensei nisso, estou pensando agora. Talvez isso ajude a gente a criar as atmosferas tão diferentes entre o que é esse Minueto e esse Trio, que são unificados pela ideia desse pulso e desse ritmo ternário tão característicos. Mas, essa ideia de contraste e de espírito está presente na música de Beethoven. (...).

O professor pediu para o aluno ir adiante, e este começou a tocar a segunda parte do Trio, e já no início do primeiro acorde tocado o professor comentou: “acho que aqui (...) você foge demais do acorde, porque precisa da densidade da sétima diminuta”. O aluno experimentou, o professor aprovou e Rodrigo retomou sua execução completa, com *ritornello*. John então indicou que o *legato* de oitavas indicado na partitura deveria ser feito com a mão, não sendo possível confiar somente no pedal.

O aluno dá prosseguimento para chegar até a Coda e pergunta ao professor se poderia, naquele momento da aula, não realizar a repetição do trio e ir diretamente para a Coda. O professor concorda, no entanto, aconselha que o aluno, no momento em que apresentar a obra

como um todo, reflita e não pense somente em uma repetição banal, mas que apresente diferenças nas repetições.

Como última cena desta aula, Rodrigo tocou a Coda. O professor comentou que, em sua execução, ele estava enfatizando a quinta e não a terça das tríades do acompanhamento. Aconselhou-o a escutar a terça do acorde de tônica (mib). Mais uma última vez o professor demonstrou como deveria ser realizado.

4.1.4 Considerações sobre a aula do professor John

Durante a aula, um diálogo e comunicação de caráter mais reflexivo entre o professor e o aluno pode ser visualizado em diferentes tipos de ações. John mostrou muitas maneiras de “dizer”, correspondendo às suas ações, bem como suas estratégias, através do uso de um vocabulário próprio. Dentro dessas ações foram encontradas estratégias feitas pelo professor para auxiliar no processo de aprendizagem do aluno Rodrigo, sendo uma delas o uso contínuo de um vocabulário durante as reflexões, colaborando com a demonstração. Um ponto a ser salientado é que o aluno sempre ia dedilhando ao piano enquanto o professor falava, ou fazia suas observações, e parecia compreender as reflexões e ideias trazidas pelo mestre.

Durante a aula, John apresentou muitos de seus conceitos musicais apenas através do primeiro motivo da obra e do motivo inicial da reexposição. Dentre os conceitos/ideias musicais trazidas por ele está a compreensão do significado da indicação (*moderato e gracioso*), que em muitos momentos se mostrou um guia nas escolhas interpretativas. Além disso, o professor enfatizou a importância de outras referências musicais além da própria obra, sendo elas também um guia na tomada de decisões. Em suas reflexões, ao usar em sua linguagem expressões como “caráter nobre”, “nariz empinado” e “Beethoven flutuou nesses dois mundos (...)”. Esse mundo entre a corte e o campo”, parece preocupado, primeiramente, em ressaltar o caráter daquele ponto e, a partir daí construir e intensificar os elementos musicais descritos, além de construir e refletir sobre algo a mais, além da partitura. Por conta disso, o uso de alguns aspectos musicais baseados nessa compreensão contribuiria para evidenciar cada vez mais o caráter desejado. Entre as instruções que foram mencionadas estão: executar a articulação de forma clara e precisa; usar de forma equilibrada o pedal, para não deixar a articulação ocultada; e ter um andamento moderato, que significa um andamento também com equilíbrio. Todos esses elementos trabalhados foram refletidos com base na compreensão da indicação deixada.

4.2 PROFESSORA ANNE E ALUNO ERIC: AULA DO 3º MOVIMENTO DA SONATA PARA PIANO Nº 7 (KV 309) DE MOZART

Eric comentou que havia começado a estudar o movimento há uma semana, apenas, e seu foco, para aquela primeira aula, era trazer a obra mais “apresentável possível, além da leitura da peça”, buscando elementos como expressividade e dinâmica. Após a *simulação de performance* de Eric, a professora Anne iniciou a aula perguntando se ele estaria com alguma dúvida técnica sobre a obra: “Onde você sente mais dificuldades? Técnicas!”. Ao questionar se o aluno teria alguma dificuldade técnica, a professora também demonstrou sua preferência (e direcionamento) em resolver esse tipo de problema primeiro. A dificuldade apontada pelo aluno foi sobre uma alternância de vozes entre as claves de sol e fá nos compassos comp.32 a 35 (Figura 11).

Figura 11 – Primeiro trecho indicado pelo aluno Eric – Compassos 32 a 35 do 3º movimento da Sonata n° 7 (KV 309) de Mozart.

Imediatamente, no registro agudo do piano, Anne tocou o trecho mencionado e começou a trabalhar as possíveis soluções para a dificuldade do aluno. Segundo a literatura, a fala do(a) professor(a) geralmente é seguida por respostas musicais, como, por exemplo, tocar e testar o material musical (GIPSON, 1978; SCHMIDT, 1989), porém, no caso da professora Anne, a ação de experimentar o trecho – testando como realizar o material – veio nesse momento, antes de transmitir alguma instrução verbal.

A primeira instrução passada a Eric foi sobre a deliberação de um novo dedilhado para a linha que se encontra em vermelho, demonstrado na Figura 11. Primeiro, eles trabalharam o dedilhado da mão esquerda dos comp.34 e 35 e depois o dedilhado da mão direita (comp.32 e 33). A sugestão de dedilhado, como foi observada na descrição do registro em vídeo da aula, foi para que o aluno utilizasse os dedos 2-4 para as notas repetidas. O aluno executou o dedilhado sugerido com facilidade. Em seguida, a professora Anne disse: “vamos ver aqui o que faz essas duas vozes da esquerda e depois da direita”, e simultaneamente começou a tocar de mãos separadas e lentamente o trecho, enfatizando, pela sua demonstração, o jogo e os

patamares das vozes da segunda linha melódica (Figura 11, em azul). Feito isso, Anne pediu que o aluno primeiro tocasse as duas linhas melódicas (Figura 11, linha 1 em vermelho e linha 2 em azul), de mãos separadas, com o objetivo de que, primeiro, escutasse e reconhecesse as vozes presentes ali e, depois, para a segunda linha melódica (em azul), ressaltasse a linha do baixo dos comp.32 e 33 e o soprano do comp.34 e 35. O aluno executou a primeira linha melódica (em vermelho) com facilidade; já a segunda linha (em azul), Eric apresentou dificuldade, e por essa razão repetiu a mesma linha duas vezes. A professora Anne pediu, então, que o aluno executasse a mesma linha melódica (em azul) pensando em realizar um contorno fraseológico, garantindo, assim, que a linha não soasse “quadrada”. O aluno conseguiu executar a linha com mais facilidade nesse momento, e a professora pediu que tocasse de mãos juntas e agrupasse as informações passadas até ali; Eric, no entanto, apresentou uma certa confusão/dificuldade ao tocar, e então a professora disse:

[professor] Sabe por que esse trecho é difícil? Por quê?

[aluno] Acho que por causa dessa alternância de vozes? –

[professor] Porque ele é polifônico!

[aluno] Aham...

[professor] Olha, porque aqui (indica o início da obra na partitura) até agora não teve nenhuma polifonia. Logo que aparece polifonia é sempre difícil. (...). Então, faz um pouquinho mais lento (...) assim você já consegue ouvir bem (...).

O aluno começou a executar o trecho em questão quando, então, foi interrompido pela professora Anne, que atentou novamente para o excesso de som das notas dó: “Então, o que você acha? O dó não precisa ser tão forte, porque ele se repete”. O aluno começou a tocar e depois fez uma pergunta de confirmação: “Digamos que essa voz, esse dó, vai para o terceiro plano, né?”. Nesse momento, Anne confirma sua pergunta e reforça a ideia, executando todo o trecho de mãos juntas, e lentamente, ao piano, e, em sua demonstração, a segunda linha melódica é evidenciada e a nota dó soa em “terceiro plano”. Em termos de equalização, para o resultado e conforme foi mencionado e demonstrado pela professora Anne, houve três hierarquias/planos de intensidade para as três vozes deste trecho da música, conforme ilustrado na Figura 12.

Figura 12 – Hierarquia das vozes sugerida pela professora Anne para os compassos 32 a 35 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

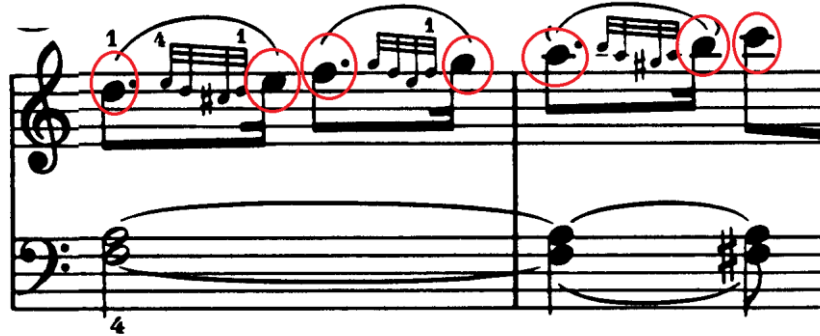
Após a demonstração de Anne, o aluno executa lentamente toda a sessão trabalhada, colocando em prática, principalmente, os patamares de vozes instruídos por ela (Figura 12). Por perceber a dificuldade do aluno, a professora pede que este repita todo o trecho e, após a nova tentativa, já se observa melhoras. Na sequência, a professora orienta e conclui esse assunto, aconselhando-o que, ao retomar esse trecho para estudar, que o faça sempre de forma lenta e com as mãos separadas, e só depois estude de mãos juntas. Esses conselhos de professores de instrumento, como este dado pela professora, remetem a procedimentos consolidados de estudo em prática instrumental de piano (e outros instrumentos bimanuais), o estudo de mão separadas. Mantovani (2018) denominou esse tipo de procedimento como *isolar*¹⁹, e aqui acrescido de outro procedimento, como estudo lento.

Na seção anterior, a professora apresentou diversas estratégias para auxiliar a compreensão do aluno. Anne, a partir das evidências dos esforços demonstrados pelo aluno, busca decifrar o que ele entende, quais são as dificuldades próprias daquele aluno. Em conjunto a isso, o(a) professor(a), segundo Schön (2000), varia em suas preferências, sobre o que dizer ou mostrar, mas seja qual for a sua escolha, experimenta “com a comunicação, testando, com cada uma de suas intervenções, tanto seu diagnóstico da compreensão e dos problemas de um estudante como a eficácia de suas próprias estratégias de comunicação” (p. 86).

Imediatamente após a fala da professora Anne sobre instruções de estudo, a aula segue: agora, o foco está na linha melódica da m.d dos compassos 36 e 37 (Figura 13). O aluno pergunta a ela quais seriam as notas que ele deveria ressaltar ali, mencionando: “digamos que as notas importantes são ré mi fá, né?”. Ao mesmo tempo, Eric executou para a professora sua ideia sonora do trecho com os apoios nas notas e que, segundo ela, eram “importantes” (Figura 13, em vermelho).

¹⁹ Para Mantovani (2018), a categoria *isolar* surge nas situações de prática toda vez que o estudante retira, por extração deliberada, algum fator para apreender algum elemento/informação musical do fragmento estudado, de forma a priorizar a atenção sobre o(s) aspecto(s) realizado(s) separadamente, simplificando a passagem estudada.

Figura 13 – Trecho indicado por Eric. Compassos 36 e 37 do 3º mov. da Sonata nº 7.



A professora Anne não concordou com a afirmação do aluno e rapidamente experimentou o trecho duas vezes. Segundo ela, o aluno deveria pensar em uma única linha (sem acentos e subdivisão da linha), complementando: “às vezes, acontece isso, que você precisa pensar nas notas que não são apojeturas, que não são ornamentos, né? Acontece isso, só que eu acho que fica muito artificial”, como foi o caso do trecho indicado por Eric. Ao dizer isso, Anne demonstrou sonoramente para o aluno exatamente como a frase deveria ser executada e, em seguida, o aluno executou a linha como uma frase única e sem dificuldade.

Rapidamente, a professora apontou o próximo trecho e o aspecto abordado: a articulação da m.d dos comp.62 e 63 (Figura 14, item A). A linha da mão direita, para a professora Anne, deveria ser mais articulada e não em legato (o que soaria como uma escala). O aluno compreendeu verbalmente a instrução passada, e seguem para o próximo aspecto a ser trabalhado.

Figura 14 – Trechos trabalhados por Anne sobre articulação – comp.62-62 (A), agrupamento do contorno – comp.40-41 (B), articulação e gestual das oitavas – comp.19-23 (C) – 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

A)



B)



C)



D)



O aspecto seguinte, apontado pela professora, foi que a escala, configurada em tercinas, dos comp.40 e 41 (Figura 14, item B), estava soando “pesada e batida”, sem contorno/desenho fraseológico. Pela demonstração da professora Anne, deveria ser salientado um agrupamento com a intenção de ressaltar/evidenciar um contorno fraseológico para cada grupo de seis semicolcheias, também a fim de facilitar o modo como o aluno iria escutar o trecho e dar sentido/direção às escalas. O aluno escutou atentamente a demonstração da professora Anne e perguntou: “digamos... como que eu penso elas (a escala)?”. A professora respondeu que deveria ser “mais fluente” e sempre “diminuindo quando está indo pro baixo”.

Sem deixar tempo para o aluno colocar a ideia em prática, a professora avançou para outro ponto observado durante a simulação de performance do aluno: tipo de toque das oitavas dos comp. 19 a 21 (Figura 14, item c). Novamente através da demonstração, ela mostrou, agora, a maneira errada, executada nas oitavas, com o pulso mole (Figura 14, item C, X em vermelho). Enquanto tocava, a professora disse para Eric não tocar daquela maneira, mas que tentasse colocar mais “firmeza nos dedos”, sempre pensando em um “som mais orquestral” (Figura 14, item C, em verde).

Esse primeiro momento da aula, descrito até aqui, assemelha-se a uma introdução, com a professora, primeiro, destacando aqueles pontos que foram mais problemáticos durante a performance do aluno. Adiante, Anne trabalhou detalhadamente os pontos que considerou necessários para essa aula. Feitos os apontamentos gerais sobre a performance, a professora pediu que o aluno começasse novamente a música, porém, para essa repetição, pediu que refletisse um pouco mais sobre o caráter descrito pelo compositor: *allegretto grazioso*.

4.2.1 O desenvolvimento da aula: a solicitação do início da peça

O aluno começa novamente sua execução do início da obra quando é interrompido por Anne já no terceiro compasso, que começou a trabalhar diferentes aspectos dos compassos 1 ao 8.

Figura 15 – Primeiro trecho e aspectos trabalhados pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 1 ao 9 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

Allegretto grazioso

The image shows a musical score for the first movement of Mozart's Sonata No. 7 (KV 309), measures 1-9. The score is in 2/4 time and marked 'p' (piano). It features a treble and bass clef. Red annotations highlight specific technical points: a circled '1' above the first measure, a '2' in a red box above the second measure, a '4' in a red box above the fourth measure, a '5' in a red box above the fifth measure, a '1' in a red box above the sixth measure, and a '3' in a red box above the eighth measure. A red bracket spans measures 1 through 9. A red arrow points from the circled '1' to the '4'. A red bracket also spans measures 4 through 9. A circled 'b' is above the first measure of the second system.

O primeiro ponto abordado foi sobre a articulação entre os dois dós da m.d do comp.2 (Figura 15, item 1). Segundo a professora, Eric não deveria conectar as duas notas, mas separá-las, pois, o primeiro dó (comp. 2) sinaliza o fim de uma frase e o segundo dó representa o início de outra frase. Além de instruir verbalmente, ela também demonstrou ao piano exatamente como o aluno estava executando, além de evidenciar como seria o modo correto de executar, a fim de que ele compreendesse a correção de forma clara. O aluno começou a executar novamente os primeiros compassos e foi interrompido pela professora, que, pelo canto e gestual físico, corrigiu a articulação das cinco primeiras notas da m.d (Figura 15, item 2): sol (separado) e fá mi ré dó (juntos). O aluno recomeçou a tocar, colocando em prática os dois pontos instruídos até aqui e, adiante, foi novamente interrompido pela professora, que voltou a trabalhar os compassos iniciais da música. Nesse momento, a professora avisou que a mão esquerda do aluno estava “à vontade demais”, também alertou que, quando aparecesse alguma nota “parada” (prolongada em termos de tempo), ele deveria [ter certeza de que iria] “continuar ouvindo notas da melodia” (Figura 15, item 3). Imediatamente, Anne começa a tocar de maneira contrária, com a esquerda em *fe*, escondendo a linha melódica, com a intenção de demonstrar uma forma incorreta/contrária de tocar. Feito isso, tocou novamente, mas agora “corretamente” para que o aluno percebesse o contraste das duas demonstrações.

A professora seguiu tocando até que parou e chamou a atenção para dois outros aspectos: “Outra coisa: se apoie um pouquinho melhor (...) no fá (primeira nota do comp.1, Figura 15, item 4)” e “E outra coisa, aqui: (indica sonoramente o comp. 3), aqui pode abrir um pouquinho o som”. As execuções de Anne ocorriam, na maior parte do tempo, na parte superior do piano. Dito isso, o aluno começou a tocar os compassos iniciais trabalhados nessa parte da aula e, enquanto tocava, Anne o acompanhava atentamente através do gesto com a mão e com o canto, lembrando-o dos cinco novos conteúdos trabalhados até ali (Figura 15). Ao esquecer de executar as instruções do item 1 e 2 (Figura 15), Eric recomeçou a música e deu continuidade até ser interrompido novamente pela professora.

O próximo trecho abordado foi aquele entre os compassos 9 ao 19 (Figura 16). Nesse trecho, assim como no anterior, diferentes elementos foram trabalhados.

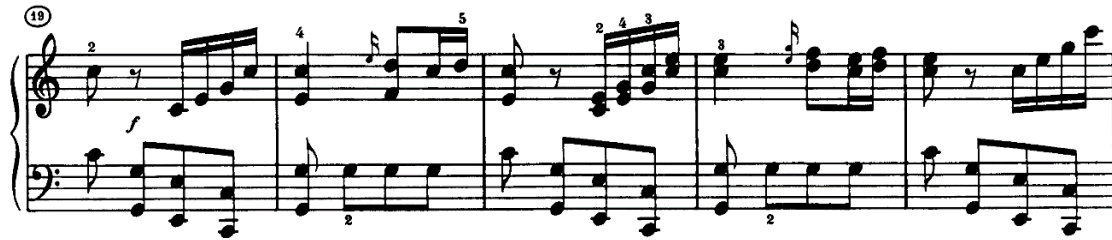
Figura 16 – Segundo trecho e aspectos trabalhados pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 9 ao início do 19 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.



O primeiro deles foi sugerir mais ênfase na segunda parte da parte A do movimento, especificamente nos comp. 16-18: “Tá, vamos pensar aqui. Quem sabe, essa última frase fazer mais brilhante e terminar não tão *piano*”. Imediatamente após sua fala, a professora começou o momento de sua demonstração, visando exemplificar sua instrução. Ao tocar, a professora Anne, além de enfatizar uma dinâmica crescente, a tensão harmônica, também apontou um pequeno *ritardando* até a chegada ao comp.19. Terminada sua demonstração, complementou que o aluno poderia pensar nesse pequeno trecho (16-18) “como se fosse um resumo”. Eric demonstrou verbalmente compreender as instruções passadas pela professora e então começou a executar a obra a partir do comp.9.

Ao chegar no comp. 12, Anne sinalizou a importância de tocar os ornamentos das notas dó (comp.10) e fá (comp.12) com clareza, dado que “[e]sse (ornamento) é importante, porque essa é a única diferença” do início da obra. Mais uma vez, após dar sua instrução verbal, a professora Anne tocou novamente todo o trecho do comp.9 ao 19, enfatizando os ornamentos e a conclusão da parte A do movimento, ou o “resumo”, como já havia sido identificado. A professora reforçou a importância de “dar aqui mais atenção a essas frases” da m.d (comp. 16 a 18) que, segundo ela, “estão modulando” e ainda reforçou que o aluno precisava ter “um pouquinho mais de atenção nisso”. Eric rapidamente começou a tocar o trecho em questão, e mesmo apresentando pouca melhora, prosseguiu com a música.

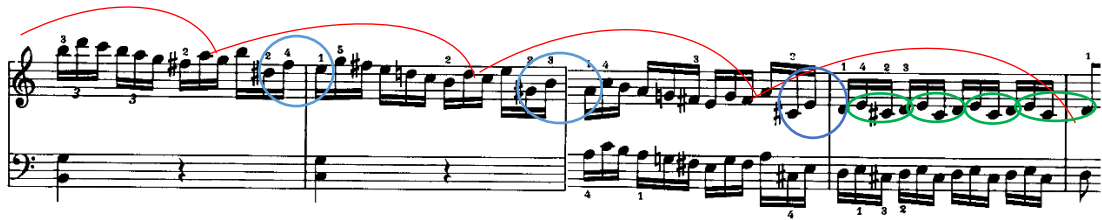
Figura 17 – Terceiro trecho e aspectos trabalhados por Anne na segunda parte da aula – Compassos 19 ao 23 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.



A professora Anne interrompeu o aluno e corrigiu a maneira como ele estava executando as notas repetidas (sol) da m.e nos comp. 20 e 22 (Figura 17). Então, começou a tocar somente a m.e, exagerando no toque e, ao mesmo tempo, fazendo-o soar “batido”, transmitindo-lhe uma referência de como ele não deveria tocar: “isso não é interessante”. Segundo a demonstração da professora, o aluno estaria ressaltando as notas repetidas de modo desnecessário, sem pensar em algum tipo de condução para aquele material musical. Ela começou a tocar novamente, porém transmitindo um modelo (possível/exemplar) de como executar essa parte da música. A solução dada ao aluno foi para que ele se concentrasse mais na ideia musical da mão direita, evidenciando seu contorno. O aluno concordou com a instrução da professora e, imediatamente, começou a tocar a partir do comp. 19, e sua tentativa já apresentou melhoras.

O aluno deu continuidade ao movimento e, ao chegar nos compassos 48 ao 51, apresentou dificuldade em tocar as escalas da m.d de forma fluente e clara. Então, com uma feição negativa, ele decidiu interromper sua própria execução. Rapidamente, a professora Anne pediu que o aluno tocasse novamente em um andamento mais lento a partir do comp.40. Ele tocou em um andamento mais tranquilo e com melhor fluência, porém, sem direção e frase musical, o que foi percebido posteriormente por Anne. Assim que terminou de tocar o comp.51, a primeira correção da professora foi pedir, novamente, que Eric tocasse com mais tranquilidade. Em seguida, ela começou a executar e a repetir o trecho musical desse trecho e, pela sua execução, o aluno comentou aquilo que estava percebendo enquanto escutava-a atentamente. Eric confessou-lhe que, ao realizar o trecho, Anne parecia criar um contorno fraseológico através de quatro grandes agrupamentos, e dentro desses grandes agrupamentos, três menores, como demonstrado em vermelho e azul na Figura 18.

Figura 18 – Quarto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 48 ao 51 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.



A professora confirmou a percepção do aluno e reforçou a ideia, sugerindo-lhe que refletisse e escutasse mais as progressões harmônicas contidas em todo trecho, e ainda o aconselhou a “sempre observar o que é que está [se passando] ... porque tudo o que está acontecendo, acontece no final da frase”, já que, segundo a professora, a progressão harmônica irá auxiliar e guiar o aluno durante sua execução, além de criar sentido e direção musical. O aluno começou novamente a partir do comp.48, porém, nos comp. 50 e 51 ainda apresentou problemas em executar com fluência e clareza. A professora Anne sugeriu um agrupamento (Figura 18, em verde) para facilitar o sentido da frase, também para ajudar o aluno a escutar a direção das notas: “pensa não como se fosse começando: ré mi do ré. Mas como: mi do ré, mi do ré, mi do ré, mi do ré” (fala isso cantando e tocando, ao mesmo tempo, e agrupando essas três notas) “ai você... você não vai errar isso aqui”. Simultaneamente, o aluno começou a também a cantar esse agrupamento sugerido pela professora Anne.

Feito isso, Eric executou os dois compassos e ainda apresentou dificuldade para tocar de mãos juntas e colocar em prática o agrupamento sugerido. Vendo isso, a professora sugeriu que ele praticasse primeiramente só a mão esquerda. Junto com a execução de Eric, ela cantou o agrupamento várias vezes, auxiliando e monitorando a prática do aluno, como um suporte. Em seguida, a professora pediu que o aluno tocasse de mãos juntas, porém, Eric ainda demonstrou dificuldade, e por essa razão outra sugestão foi dada pela professora para esse trecho: “troca de dedilhado para a mão esquerda, usando o dedo 1 para a nota ré”. Interessante é que Anne, de forma insistente, pareceu procurar maneiras para fazer Eric entender e realizar. Essa prática assemelha-se a um dos aspectos potenciais das habilidades instrucionais identificados pelo estudo de Duke e Simmons (2006), em que: os professores são insistentes no trabalho para alcançar as metas da aula, fazendo os alunos repetirem as passagens até que o objetivo seja atingido.

O aluno começou a experimentar o novo dedilhado, mas optou pelo dedilhado que fazia antes. A professora então reforçou que Eric pelo menos pensasse no agrupamento sugerido ao

tocar, pois para esse pequeno trecho seria importante tocar “muito consciente: mi dó ré, mi dó ré”. Pediu que o aluno tocasse uma última vez todo o trecho da Figura 18. Nessa tentativa, o aluno melhorou em sua fluência e no contorno musical.

O aluno deu continuidade ao movimento e, ao chegar no comp.55, foi interrompido pela professora, que perguntou qual dedilhado ele estaria usando para tocar a nota fá# da m.d dos comp. 54, 56 e 57. O objetivo de mudar o dedilhado foi para que o aluno não acentuasse mais o final da frase aí contida. Ao mesmo tempo em que a professora questionou o aluno sobre o dedilhado usado, ele começou a tocar, experimentar e repetir todo o trecho da Figura 19, compassos 52 ao início do comp. 58.

Figura 19 – Quinto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 52 a 58 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

Enquanto tocava, Anne também salientou que eles, conjuntamente, deveriam pensar o que fazer em termos de dinâmica a partir do comp. 51 até o primeiro dó do comp.54 (Figura 19). Juntos, testaram e conversaram sobre o que poderia ser feito para essa sessão. Ela, ainda testando todo o trecho, sugeriu que o comp.51 (Figura 18) fosse executado em *f*, construindo um crescendo a partir do comp.52 que culminaria em piano subido no primeiro dó comp.53. Além disso, ressaltou a importância de não executar todos os dós da mesma maneira, mas criar uma direção até o comp. 54: “Esse dó precisa ir para algum lugar, entendeu?”. Posteriormente, ao deliberarem sobre o que fazer, Eric fez diversas tentativas e voltou a repetir também os trechos e as instruções das Figuras 18 e 19.

Ao retornar para os comp. 55 (Figura 19), a professora interrompeu o aluno alertou para um novo aspecto. A instrução dada foi para que o aluno não executasse as notas repetidas (dó)

do compasso 55 com o mesmo dedo, mas que fizesse uma troca de dedos. Eric pediu para experimentar a sugestão dada, porém, a professora acrescentou que tocasse sem o uso excessivo do movimento do braço, mas que usasse, segundo sua demonstração, somente os dedos. Ela seguiu tocando todo o trecho e ainda sinalizou que a chegada até compasso 58 deveria ser enfática e decidida. O aluno iniciou sua tentativa e a professora chamou a atenção novamente para o acento do fim da frase da m.d nos comp. 54, 56 e 57, indicando um dedilhado para esses compassos: 5 4 2. O aluno realizou algumas tentativas e reconheceu o auxílio do dedilhado para resolver o problema com o acento do fim da frase, mas pediu para praticar essa sugestão em casa: “... acho que eu não vou fazer agora isso aqui porque eu vou precisar me concentrar”. A professora Anne concordou e reforçou, tocando, mais uma vez, a ideia do dedilhado, e então seguiu para o próximo ponto a ser abordado.

A professora Anne começou a tocar os compassos 56 ao 58 e o aluno observou que ela fez um grande crescendo até o comp.58, e perguntou: “Aqui que é o crescendo, o forte mesmo já, né?”. A professora respondeu afirmativamente e começou a executar a música novamente; na sua demonstração, destacou as vozes mais graves (ré, mi, ré, dó e si) da m.e (comp.57), que construíam um caminho para a chegada ao comp.58. Em seguida, Eric começou sua tentativa só com a m.e e confirmou: “Voz inferior então, né”. A professora responde que sim e pede que toque agora com as mãos juntas. O aluno começou a partir do comp.57 e foi interrompido pela professora, que, mais uma vez, corrigiu o acento no fim da frase do comp.57 (que também se aplicava aos comp.54 e 56), mesmo usando o novo dedilhado: “Só que de qualquer jeito você não pode terminar com um acento”. Em seguida, Anne demonstrou sonoramente para o aluno a maneira, segundo ela, ideal de executar a frase, destacando que se o aluno quisesse crescer naquele compasso, deveria crescer com a m.e. O aluno parece ter compreendido a ideia e começa sua nova tentativa, embora ainda realize um acento, e ambos, professor e aluno, de forma descontraída, riram da situação. Então, a professora Anne tirou a mão direita de Eric do piano e pediu que ele praticasse só com a mão esquerda (ali mesmo). Feito isso, o aluno começou a tocar com as mãos juntas, mas ainda se atrapalhou para tocar. A professora interrompeu e começou a experimentar mais uma vez, sugerindo que o aluno pensasse mais na voz inferior da m.e (compassos 53 a 57) para guiar seu pensamento musical. O aluno começou a tocar, mas ainda não soava bem, e Anne corrigiu sua equalização: “Só que isso (m.e) não é mais forte que m.d, entendeu?”. A professora demonstrou o mesmo trecho algumas vezes para que o aluno percebesse todas as instruções dadas até então e de forma conjunta, materializadas, na performance modelo. O aluno fez duas tentativas e apresentou uma pequena melhora. Apesar de algumas tentativas não avançarem consideravelmente, as instruções sempre pareciam ficar

claras e compreendidas por ele. Durante a entrevista de recordação após sua aula, ao ser questionado se havia alguma dúvida sobre o que havia sido instruído na aula, Eric afirmou que não tinha ficado com dúvidas sobre as instruções de Anne.

Figura 20 – Sexto trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 69 ao 75 do 3º movimento da Sonata n° 7 (KV 309) de Mozart.

Posteriormente, outro trecho abordado pela professora Anne foi sobre a dinâmica *fp* dos acordes da m.e (comp. 73 e 74). Através de um questionamento, a professora reforçou a necessidade de evidenciar e executar a dinâmica indicada ali (Figura 20). Em seguida, Anne levantou-se e foi até o lugar do aluno ao piano e começou a tocar e a experimentar todo o trecho dos comp. 69-75; ao chegar no comp.75, sugeriu que os arpejos não fossem executados em legato. Eric logo avisou que estava tendo dificuldade em executá-los e, então, Anne sugeriu que também ocorresse a mudança para um dedilhado mais confortável. Ela começou a testar o dedilhado do comp.75 e voltou a testar também as ideias dos compassos 68 em diante. Em seguida, pediu que o aluno não tocasse os acordes da m.e dos compassos 69 para o 70 do mesmo jeito, mas que criasse alguma surpresa ou contraste entre eles, sempre apoiados na mudança harmônica. Também sugeriu que o aluno fizesse referência a diferentes instrumentos. Anne continuou a tocar e enfatizou novamente que os arpejos do comp.75 não fossem executados em legato, pois precisavam de uma sonoridade mais “brilhante”.

Ainda no lugar do aluno ao piano, a professora Anne também apontou que, para os acordes da m.e dos compassos 69-72, o aluno tocasse com mais firmeza nas pontas dos dedos, com “forma” (formato/postura) de mão, pensando novamente em dois instrumentos diferentes, e ainda que fosse dada mais atenção a esses acordes, visto que, segundo ela, o aluno parecia “preocupado demais com trêmulo” e não estaria “curtindo muito isso (acordes m.e)”. A professora continuou tocando e ainda aconselhou Eric a “mudar um pouquinho a dinâmica. Pra não ficar totalmente... [indiferente a tudo]... [senão] parece que pra você tanto faz”. De volta

aos arpejos, a professora tranquilizou o aprendiz dizendo que estes não são difíceis e que o aluno só precisaria estudar um pouco mais. Ela saiu do piano e voltou a sentar-se ao lado do aluno, que também voltou ao seu lugar e começou a sua nova tentativa a partir do comp.69, porém os acordes não foram realizados com a “firmeza” que a professora Anne havia instruído. Ela o interrompeu e demonstrou-lhe sonoramente a ideia. O aluno compreendeu a instrução e retomou sua tentativa. Ao chegar no comp.75 ainda mostrou dificuldades com os mesmos arpejos. Nesse momento, Anne pediu que Eric tocasse lentamente e que praticasse de mãos separadas, imaginando dois agrupamentos descendentes (Figura 20 – em vermelho). O aluno praticou diversas vezes, buscando colocar em prática o *non legato* sugerido, ainda com dificuldade, e a professora Anne demonstrou e aconselhou que ele tocasse com as mãos mais próximas ao teclado. Ela demonstrou várias vezes a maneira de tocar e, simultaneamente, Eric começou também suas tentativas ao lado da professora. Depois, sozinho e aos poucos, o aluno começou a tocar mais a tempo, colocando em prática o *non legato* e tocando bem próximo ao teclado para finalmente conseguir realizar a passagem com tranquilidade. A professora Anne disse, então: “Isso mesmo! Como se fosse legato, entendeu? Não pense em staccato, como se fosse legato, só que não liga., entendeu?”. O aluno confirmou o acerto da sua tentativa, tocou três vezes o mesmo trecho e seguiu com a realização da peça.

Ao chegar nos comp. 85 a 92, Anne sentou-se mais uma vez no lugar do aluno e começou a tocar todo o trecho (Figura 21), que ela chamou de *cadenza* enquanto tocava, sugerindo que essa seção fosse mais livre e que o aluno a olhasse como uma transição que se encaminharia para um novo material. Em sua demonstração, foi perceptível que a professora manipulava o *timing*, ou seja, através da manipulação deliberada da estruturas rítmico-temporais ela criava contrastes de dinâmica, além de ressaltar a progressão harmônica para essa transição.

Figura 21 – Sétimo trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 83 ao 95 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

Um ponto que vale salientar sobre a professora é que é justamente em suas demonstrações que as ideias são transmitidas de forma mais evidente. Ainda tocando, Anne também corrigiu a maneira como o aluno estava executando as oitavas da m.e (comp.85 a 88) e pediu que estas não fossem executadas com um “som duro”. Mais uma vez, ela reforçou a ideia de desenvolver musicalmente a *cadenza* descrita nos compassos 85 a 92, ou seja, que o aluno preparasse (“brinque com o tempo e harmonia”) melhor a chegada a outro material descrita no compasso 93 em diante. O aluno fez sua tentativa, de todo o trecho, e ao mesmo tempo a professora reforçou que eles ainda precisavam “pensar mais” sobre o que fazer.

Adiante, para o aluno chegar na reexposição do tema do movimento (Figura 22), a professora voltou a enfatizar um aspecto já mencionado na primeira parte do desenvolvimento da aula. Segundo a professora,

Falta sensibilidade nas pontinhas do dedo da m.d. Então, esquerda ainda... nem que você toque *f* a esquerda, a mão direita pode ser mais expressiva! (...). Porque aqui (no modo como o aluno tocou) tem muita esquerda, entendeu? Para cada nota tem esquerda [fala da professora Anne a Eric].

A professora começou a tocar todo o trecho da Figura 22 e, ao chegar no comp.110, diz: “Essa cadência também pode ser um pouco mais clara”, referindo-se aos compassos 108 ao 110 (Figura 22). Ainda sobre esses compassos, a professora pediu que o aluno ressaltasse as notas mais graves da melodia (Figura 22, em vermelho) e não as notas que se repetem no agudo. Em seguida, Eric experimentou a sugestão e a executou com facilidade; logo depois, faz uma pergunta sobre a instrução anterior:

[Aluno] Tá! (pausa)... Você diz que a direita precisa ser mais expressiva, né? Ou por mais som, né? –

[Professora] Porque realmente você toca, vamos dizer, piano. Piano (dinâmica) na direita, piano na esquerda. Só que pode ser piano e pode ser piano, entendeu? (Diferenças entre os *p*) Tem piano de solista e tem piano que acompanha.

[Aluno] Certo, entendi. Precisa de um solista aqui [m.d], né? Piano solista.

[Professora] Solista, não são iguais [as duas mãos], né?

[Aluno] Saquei. Uhum, uhum.

Figura 22 – Oitavo trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 93 ao 111 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

The image shows a musical score for the 3rd movement of Mozart's Sonata No. 7 (KV 309). The score is in G major and 3/4 time. It features a piano (*p*) dynamic in the right hand and a forte (*f*) dynamic in the left hand. The right hand has several trills and slurs, and the left hand has a steady eighth-note accompaniment. Red circles highlight specific articulation points in the right hand.

Após o rápido diálogo, Eric recomeça a música a partir do comp.93, e sua nova tentativa soa melhor e incorporada às novas instruções. Ao chegar no comp.111, Anne adverte o aluno para, com precisão, executar as articulações descritas tanto na m.d quanto na m.e. O aluno repete o compasso diversas vezes, de mãos separadas e depois juntas, e, ao se sentir mais confiante, prossegue com a música.

Figura 23 – Nonoo trecho trabalhado pela professora Anne na segunda parte da aula – Compassos 115 a 123 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

Ao chegar no comp.115 (Figura 23), Anne alertou mais uma vez o aluno para outro tipo de transição, orientando que colocasse ênfase para a passagem: “curte mais um pouquinho essa passagem (comp.115) pra ficar realmente... entender que vai começar outro material, entendeu?” Ou seja, o pedido foi que o aluno desenvolvesse/explorasse mais a transição de um material para outro. O aluno compreendeu a ideia, tocou novamente e deu continuidade à obra.

O próximo trecho abordado pela professora Anne abrange os compassos 116 a 123 (Figura 23). Dentro os aspectos abordados, o primeiro deles foi a criação de uma articulação, observada através demonstração da professora Anne, para a m.d dos compassos 116, 118 e 120, com o objetivo, segundo ela, de não deixar “tudo em legato”. Os detalhes da articulação sugerida podem ser vistos na Figura 23, em vermelho. O aluno deu início à sua tentativa só com a m.d e em um andamento mais lento; aos poucos, chegou no andamento pretendido para finalmente tocar de mãos juntas. Anne confirmou a tentativa do aluno e ele começou a tocar mais uma vez a partir do compasso 115, mas foi interrompido pela professora, que atentou agora para a dinâmica *p* descrita no comp.115, sugerindo que toda aquela sessão fosse feita em *p*, com o objetivo de que ele conseguisse realizar um crescendo ao fim da frase, uma vez que o mesmo tema retornava mais tarde em *f*. O aluno recomeçou, mas com dificuldade em executar com clareza o ornamento dos comp.116, 118 e 120 (Figura 23, em azul); ele parou e repetiu o ornamento algumas vezes, até que souu melhor. Anne aproveitou para corrigir a execução do staccato que havia criado anteriormente, pedindo que Eric tocasse o staccato mais com os dedos e não com a ajuda do antebraço.

Sua última correção foi sobre outra passagem de transição descrita no comp.123 (Figura 23). Como já trabalhado em outros exemplos, a professora Anne voltou a afirmar que este tipo de passagem precisava “ir para algum lugar”, ter um preparo, e não passar despercebida. A

professora começou a tocar o compasso, e pela sua demonstração criou um pequeno ralenando no fim do compasso, além de ressaltar as últimas três notas da m.d: sol, dó e mi. O aluno compreendeu a ideia, tentou colocar em prática duas vezes e, mesmo não saindo bem, deu continuidade ao movimento.

Nos últimos momentos da aula, a professora Anne voltou a enfatizar, recapitular e, principalmente, demonstrar aspectos já abordados para, então, encerrar a aula.

4.2.2 Considerações sobre a aula da professora Anne

De modo geral, a professora Anne abordou diversos aspectos durante a aula, tais como técnica, dedilhado, dinâmica, modulação harmônica, fraseado/contorno musical e articulação. Apesar de vários elementos terem sido abordados, seu foco parecia ser fornecer bases (técnico-musicais) para que o aluno tivesse maior conscientização do que estava executando, viabilizando um significado potencial ao conteúdo musical expresso na partitura, assim como dos conteúdos de realização aí transmitidos. Fazendo referência sempre à estrutura musical da obra e conectando meios técnicos e qualidade de som, a professora Anne ia, a cada etapa, revelando o esqueleto da obra e de como enfatizá-la ao piano, atendo-se a questões de execução pianística, em um primeiro olhar.

Suas instruções verbais sempre eram curtas e rápidas, buscando uma interação pela ação pianística com o aluno. Foi detalhista ao trabalhar pontos extremamente pequenos e minuciosos com Eric, buscando também resolver aspectos básicos de performance. Apesar das falas da professora serem curtas e objetivas, suas demonstrações expressaram grande força em sua aula, pois complementavam e reforçavam as instruções que transmitia ao aluno, sendo estas bem compreendidas por Eric. Vale salientar que um ponto característico da aula foi o bom entrosamento entre aluno e professora, bem como o diálogo aberto. Parte desse diálogo também se deve ao comprometimento e grande atenção demonstrado pelo aluno durante toda aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em dada aula de piano, o professor formata toda a gama de conhecimentos musicais como profissional *expert* através de procedimentos que englobam suas crenças, valores e conhecimentos acumulados sobre a tradição do concerto ocidental. Os professores aqui investigados possibilitaram aos alunos modos de vivenciar, compreender e ter como aperfeiçoar seu aprendizado da peça sobre escrutínio durante a aula. O presente capítulo apresenta os princípios que balizaram o mapeamento e a categorização das ações/comportamentos em termos de procedimentos de ensino utilizados pelos professores nas aulas investigadas. Em uma segunda parte, serão apresentados detalhadamente os fundamentos que embasaram a proposição de níveis de conteúdos musicais e como estes iluminaram a análise de dados ao longo da observação das aulas.

A estratégia de análise propositiva foi indutiva-dedutiva, uma vez que se parte da observação daquilo que ocorria nas aulas: a maneira pela qual o conteúdo musical era abordado nas aulas. Paralelamente, a revisão de literatura trouxe à evidência de fundamentos que possibilitaram o estabelecimento de relações (CHAFFIN *et al.*, 1999, 2003; HASTING, 2011; SWANWICK, 1989; HULTBERG, 2000, 2002, 2007), amplamente aceitos na literatura, estabelecendo-se relações entre esses fundamentos. Tal abordagem permitiu vislumbrar e propor quatro níveis de conteúdos musicais. Por sua vez, a partir dessa proposição conceitual, estabeleceram-se meios de observar o conteúdo musical por meio da fundamentação proposta, analisando e categorizando as cenas à luz desses fundamentos esboçados conceitualmente, o que consolidou tal proposição pela frequência de ocorrências de situações particulares encontradas. Na terceira parte é apresentada a análise quantitativa e a transversalização dos procedimentos de Anne e John, necessária e imprescindível, uma vez que contribuiu para que houvesse um olhar mais ajustado frente aos procedimentos comuns e específicos dos professores, bem como uma visão global dos quatro níveis do conteúdo musical observados.

5.1 O MAPEAMENTO E A CATEGORIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS: JOHN E ANNE

Nesta sessão, será descrita a análise das ações de ensino recorrentes dos professores aqui investigados. Dois itens estão aqui presentes e ambos explicam a forma pela qual as cenas das aulas observadas foram mapeadas e categorizadas. Comportamentos observados foram

mapeados de maneira a estabelecer relações entre as ações, o que viabilizou a proposição de procedimentos de ensino comuns e específicos nas aulas observadas.

5.2.1 Dos comportamentos aos procedimentos: a aula da professora Anne a Eric

A professora Anne trouxe sua marca no modo em que transmitia seus conhecimentos para Eric ao evidenciar um jogo conectado e denso de ações que esboçavam toda uma riqueza de opções (e requerimentos) que seriam exigidos para a realização do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.

Já na cena inicial (2a), Eric inicia com sua *simulação de performance*. Este tipo de comportamento foi uma recorrência intencional em todas as aulas observadas na presente pesquisa, e fez surgir um primeiro conceito característico da aula de instrumento na tradição de concerto ocidental, aqui denominada de *simulação de performance*. Entende-se por *simulação de performance* a (primeira) realização instrumental da peça em estudo, que é trazida para ser trabalhada na situação de aula de piano. Ao investigar aulas do pianista e professor Matti Raekallio, na Finlândia, Hyry-Beihammer (2010; 2011) observou que estas começavam tipicamente com o aluno tocando a peça inteira, preferencialmente de memória. Em continuidade à aula, Anne questionou se o aluno estaria com alguma dúvida técnica sobre a obra. Ao fazer isso, a professora também demonstrou sua preferência em resolver esse tipo de problema primeiro. Além do *questionamento* ter uma intenção de verificação, também mostrou **a intenção principal de delimitar um ponto de partida** a ser aprofundado. Esse tipo de ação intitulada *delimitação*, feita através de um questionamento, foi observada como pertencente a algo mais amplo, chamado aqui de *Processo de Deliberação*. Esse comportamento assemelha-se com a quarta descrição de Duke e Simmons (2006) sobre os elementos instrucionais observados em professores *experts*, em que sempre selecionam os objetivos das aulas que podem ser considerados técnicos ou musicalmente importantes.

O *Processo de Deliberação* refere-se aos momentos (e ações) de busca, pelo professor, durante a instrução, a fim de encontrar a melhor forma de resolver problemas, para adquirir mais concretamente uma linha de ação (e instrução) performática antes de transmitir qualquer sugestão (ou correção) para o aluno. Dessa forma, o conceito de *Processo de Deliberação para a Instrução* foi surgindo a partir da situação de simulação **performática e reflexiva**, em que a professora se colocava visando testar intencionalmente um dado trecho para poder se imbuir de decisões e escolhas (tácitas) que poderiam ajudar a orientar o aluno. Essas decisões eram coordenadas e não fragmentadas e, por isso mesmo, parecia ter de ser considerada como um

procedimento maior e mais amplo, ou seja, uma grande categoria, pelo fato de sempre virem acompanhadas e complementadas por outras ações subsidiárias que dariam suporte às deliberações que viriam em sequência. Logo no início da análise e das categorizações houve a constatação de que esses momentos da aula, para a professora Anne – as ações compreendidas no *Processo de Deliberação* –, pareciam ser cruciais para suas ações e escolhas como professora. Essas ações coordenadas fundamentavam sua explanação e objetivação dos problemas apontados ao aluno antes de seu procedimento de ensino.

Na cena 2a, ao presumir e explicitar que um dos problemas estaria na escolha do dedilhado, Anne deu início ao que é identificado como *testagem*. Essa categoria foi entendida como o momento em que a professora necessitava experimentar **tocando**, para vivenciar e reconhecer as complexidades presentes em um determinado trecho da obra a ser trabalhado, trazendo, assim, uma alternativa potencial de realização/opção a ser sugerida ou corrigida. Anne demonstrou ter um conhecimento *expert*, prático (e tácito) e que necessitava ser trazido em toda sua concretude por sua experimentação pessoal da passagem, e utilizou essa ação (a *testagem*) sempre que recorria ao *Processo de Deliberação*.

Após a sua primeira *testagem* da aula, Anne realizou sua terceira ação, a *sondagem*, também inserida no *Processo de Deliberação*. A *sondagem* ocorria quando Anne buscava conferir ou coletar alguma informação com o aluno (ou sobre a maneira executada), com o objetivo de elaborar ou confirmar sua futura solução/sugestão/correção para um determinado problema. No caso da cena 2a, essa ação aconteceu no momento em que Anne perguntou ao aluno qual dedilhado Eric estaria usando para a passagem que ele havia apontado. Com essa informação, Anne pode concluir seu *Processo de Deliberação para Instrução* e transmitir sua *sugestão* ao aluno. O *Processo de Deliberação* só tinha a participação do aluno por meio de pequenas ações, como a *delimitação* ou a *sondagem*, mencionadas aqui.

A próxima ação feita por Anne foi a *Sugestão*. Tanto a *Sugestão* quanto a *Correção* foram consideradas grandes ações/categorias observadas no ensino de Anne, visto que eram não só complementadas, mas também potencializadas por outras ações subsidiárias/subcategorias. Os professores utilizavam outras pequenas ações a fim de aprimorar as informações e principalmente auxiliar a compreensão e realização por parte do aluno. Estas duas grandes ações eram as principais responsáveis por transmitir e comunicar o assunto/conteúdo musical ao aluno. Porém, durante a observação e a análise dessas ações, percebeu-se uma diferença entre aquelas que tinham uma forte relação entre o que era certo ou errado para os professores e uma grande necessidade de mudança, além daquelas orientações que tinham a finalidade de adicionar ou mudar um determinado aspecto na maneira de tocar do

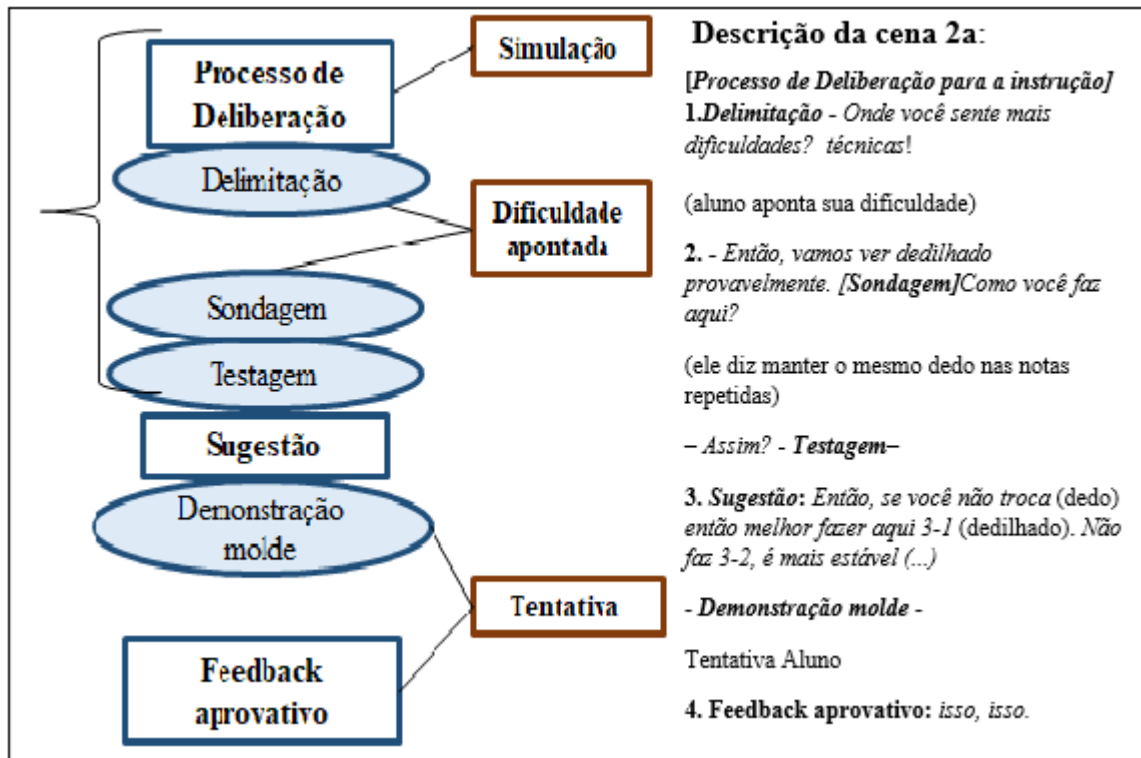
aluno, sem ser apontado como um erro propriamente dito, como se fosse uma espécie de conselho. Essas diferenças foram ficando mais latentes no decorrer das aulas observadas. Por isso, surgiu a separação e a distinção das duas instruções principais de ensino dos professores: *Sugestão e Correção*.

A *Sugestão* foi observada nos momentos em que Anne tinha a intenção de dar uma espécie de conselho, e este podia se relacionar à adição de uma informação ou a alguma modificação/mudança de um determinado aspecto realizado pelo aluno ao longo da aula. Além disso, por ter uma característica mais flexível, podia envolver a escolha do aluno em aderir ou não à essa sugestão. É o que acontece em seguida na cena 2a, quando Anne prescreve um dedilhado para o aluno a fim de ajudá-lo em sua execução da polifonia dos comp. 32 a 35. Mesmo que a *Sugestão* tenha se mostrado mais opcional, no caso da professora Anne, em sua maioria ela foi apresentada de maneira prescritiva, tanto verbalmente quanto demonstrada ao piano. A primeira *Sugestão* de Anne durante sua aula foi observada sendo reforçada por um tipo de *demonstração*²⁰. A partir daí, a ação *demonstração* e outras ações subsidiárias começaram a ser relacionadas como inseridas no processo de transmissão das duas instruções principais de ensino, pois serviam como agentes de suporte e aprimoramento da *Sugestão* e da *Correção*. A cena é encerrada com a ação do *feedback* e, aqui, ele foi intitulado como *aprovativo*. O *feedback* diz respeito à intenção do professor, em dar uma espécie de retorno avaliativo (positivo ou negativo) do que foi executado pelo aluno (HATTIE, 1999; MCPHAIL, 2010).

Essa foi a análise da primeira cena da aula de Anne. Na Figura 24 é possível visualizar todo o **procedimento (conjunto de ações)** envolvido na cena 2a.

²⁰ Na presente investigação, utilizou-se o termo *demonstração* ao invés de *modelagem* para se referir ao momento de transmissão musical tocada, cantada e através de gestos realizada pelos professores. Algumas pesquisas usam ambos os termos para o mesmo objetivo (HODGES e FRANCKS, 2002; PARKES e WEXLER, 2012). No entanto, a investigação deu preferência pelo termo *demonstração* pela palavra se direcionar mais para a ação propriamente dita do que para uma transmissão de um modelo, como insinua a palavra *modelagem*.

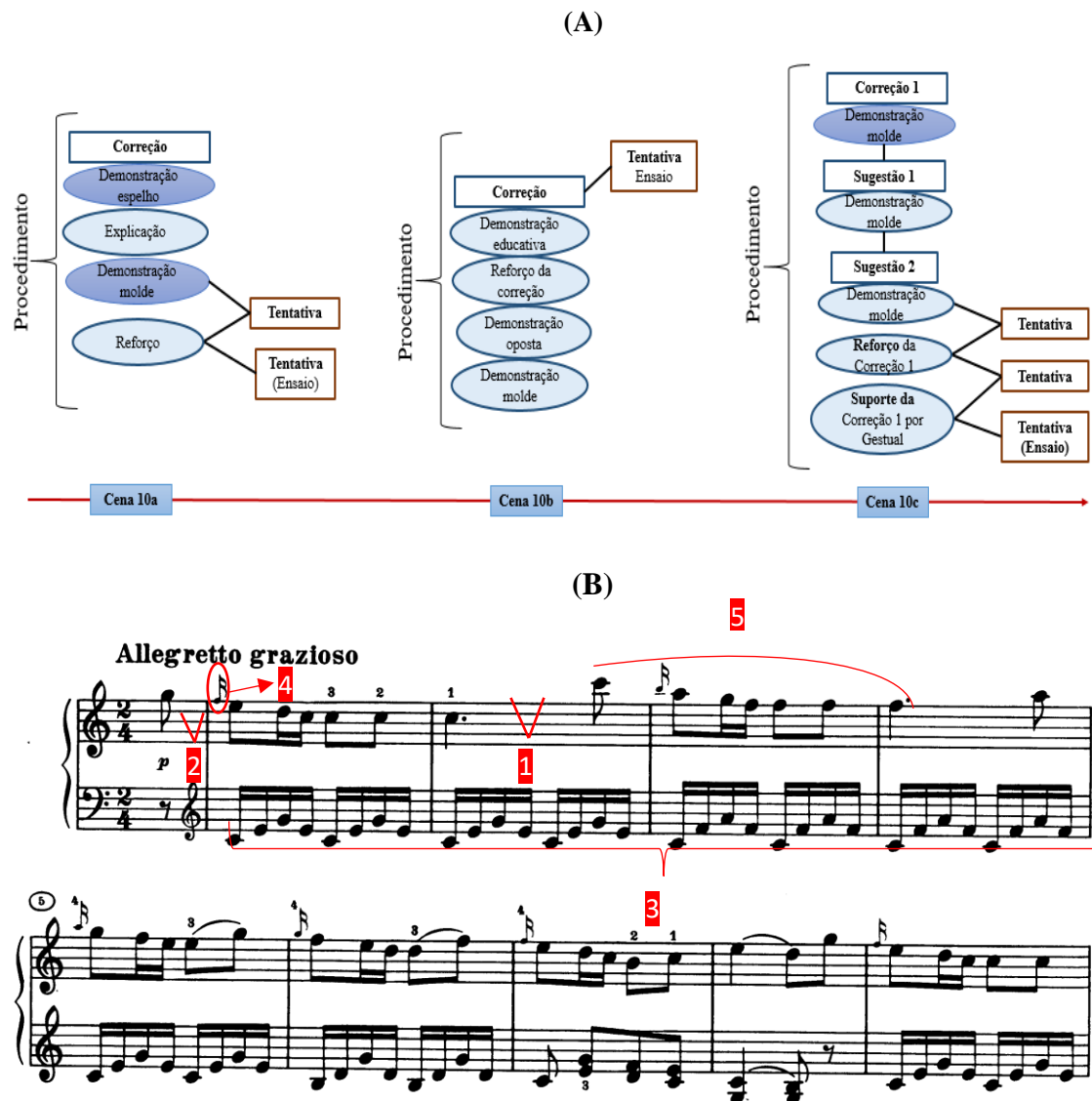
Figura 24 – Representação do Processo de Deliberação e Sugestão e descrição das ações da cena 2a durante a aula da Professora Anne.



Através do procedimento esboçado na Figura 24, foi possível detalhar, ilustrativamente, o percurso de ações que tanto o professor quanto o aluno participam. No quadro azul, do lado esquerdo, encontram-se ações que dizem respeito à professora Anne e, ao lado direito, em laranja, as ações do aluno Eric. Sobre as ações da professora, aquelas que se encontram detalhadas no formato retangular e preenchidas em branco, dizem respeito às grandes categorias que foram observadas (*Correção, Sugestão e Processo de Deliberação*). Já as ações no espaço circular e preenchidas em cor azul são as menores/subcategorias que foram vistas como inseridas nas grandes categorias. Essa estruturação do procedimento através de símbolos geométricos foi uma forma de organizar e visualizar a maneira como as ações ocorriam cronologicamente ao longo de uma única cena, além de facilitar a categorização das ações maiores e das subsidiárias/menores. Além disso, possibilitou observar quais ações foram utilizadas durante a aula. Ainda na cena 2a identifica-se a participação do aluno em três situações distintas: a primeira foi a *simulação de performance*, na qual o aluno apresenta performaticamente a peça estudada; a segunda foi a *fala verbal*, ao indicar sua dificuldade da obra; e, por último, a ação intitulada *tentativa*, realização sonora na qual o aluno tenta realizar uma dada ação logo após algo ter sido instruído. As cenas 2a e 2b apresentaram o mesmo procedimento (conjunto de ações) e, em ambas, foram trabalhados os aspectos relacionados ao dedilhado.

A próxima cena, que aponta especificidades da professora Anne, refere-se à cena 10 e suas 3 subcenas: 10a, 10b e 10c (Figura 25, itens A e B). Ela foi escolhida em particular para apresentar outras ações observadas no decorrer de toda aula.

Figura 25 – (A) Mapeamento das ações das cenas 10a, 10b e 10c e (B) trecho trabalhado durante toda a cena 10 (pontos numerados representam os trechos específicos que foram trabalhados por Anne) – Compassos 1 ao 9 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.



À medida que a análise prosseguiu, a distinção entre a *Correção* e *Sugestão* ia ficando cada vez mais nítida, além de ser observado que quase sempre estas ações eram seguidas por algum tipo de *demonstração* na aula de Anne. Na ação *Correção*, sempre havia uma relação entre certo e errado, e isso foi observado nos momentos em que os professores tinham por finalidade pontual de indicar, **sem margem de escolha**, que um aspecto que precisava ser

mudado ou melhorado, ou em momentos em que o professor tinha especificamente a intenção de corrigir um determinado erro na execução do aluno. Na cena 10a, Anne *corrige* o fato de o aluno ligar os dois dós da mão direita no comp.2 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart., e o correto, segundo ela, seria não ligar. Já cena 10b, por exemplo, reforça que Eric **não deveria** deixar a esquerda sobrepor a melodia da mão direita. Ambas as situações foram observadas e categorizadas como uma *Correção*. Outras instruções de Anne, observadas como *Correção*, foram: “De qualquer jeito você não pode terminar com um acento” (cena 18c); “fazer também uma linha (contorno fraseológico) aqui pra não ficar todo quadrado né...” (cena 2a); “Essas tercinas, elas estão um pouquinho pesadas e batidas, né?” [aqui há necessidade de mudança] (cena 6).

Já a *Sugestão* mostrava-se ser mais opcional para a professora Anne. Na Cena 10c, por exemplo, a professora Anne aconselhou Eric a “aproveitar/curtir melhor”, as progressões harmônicas e as resoluções do trecho (compasso 7-8). Essa sugestão foi reforçada e compreendida pelo aluno através da *demonstração* de Anne, que enfatizou as progressões harmônicas, manipulou o *timing* e criou um caminho crescente com a dinâmica. Outros exemplos de *Sugestões* verbais observadas foram: “Então, aqui, é mais interessante a voz de baixo” (cena 2c); “Tá, vamos pensar aqui. Quem sabe, essa última frase fazer mais brilhante e não terminar tão piano” (cena 11a).

Ambas as instruções verbais de Anne, *Sugestão* e *Correção*, foram consideradas instruções simples, pois eram breves e objetivas. Anne ia diretamente ao ponto que gostaria de abordar, entretanto, utilizava-se frequentemente de demonstrações, com o objetivo de complementar suas informações.

Um ponto a ser remarcado nestas cenas da Figura 25 é a existência de *demonstrações*, ou seja, o oferecimento da referência musical (sonora e gestual) ao aluno, sempre feitas após a explicação de uma instrução (*Sugestão* ou *Correção*). A demonstração ao longo das análises das aulas da professora Anne surgiu como uma estratégia de ensino muito recorrente em termos de auxílio e para complementar e substanciar a ideia principal presente na *Sugestão* e *Correção*. No estudo de Young *et al.* (2003), mencionado anteriormente, a demonstração também parecia constituir uma espécie de explicação adicional durante as aulas do estudo. Nas cenas 10a e 10c, por exemplo, as *demonstrações* foram as ações responsáveis por transmitirem o conteúdo musical principal, e não a ação verbal, por isso, como ilustrado na Figura 25, estão representadas em uma cor azul mais intensa. Este foi um procedimento observado com frequência no ensino de Anne: as *demonstrações* sendo as principais responsáveis em traduzir e comunicar efetivamente a informação musical principal. Outro aspecto a ser observado,

principalmente na cena 10c, é que a professora pontuava diferentes aspectos de forma rápida e seguidamente durante uma subcena, e o fazia sempre em diálogo com suas *demonstrações*.

Na primeira cena da figura, 10a, por exemplo, Anne transmitiu sua *correção* sobre a articulação (o aluno deveria não ligar os dois dós da m.d, comp.2) (ponto 1, item (A) da Figura 25) e utilizou-se da demonstração intitulada *espelho*, ou seja, ação em que Anne imitou a execução de Eric, fazendo-o perceber/reconhecer sua própria execução, e assim enfatizar o ponto principal que precisava ser modificado. Tal ação foi seguida da explicação verbal daquilo que ele havia feito e, em seguida, demonstrou a maneira que seria, segundo Anne, correta de executar (*demonstração molde*). Já na segunda cena (10b, Figura 25), Anne utilizou três tipos diferentes de demonstração, *educativa*, *oposta* e *molde*, para instruir e *corrigir* a execução sobre a equalização do acompanhamento e o destaque da melodia. Foi denominada de *educativa* a ação na qual o modelo fornecido na demonstração se encontrava com **um aspecto musical isolado**, enquanto o restante da música poderia ser alterado ou tirado para que o molde em questão fosse ressaltado. Nesse momento, Anne modifica o andamento da peça. Aqui, o andamento lento foi escolhido propositalmente por Anne, pois, assim, Eric poderia perceber com tranquilidade a equalização desejada para aquele trecho da música. Já a *demonstração oposta*, como o nome mesmo salienta, reforça um modelo considerado não ideal/errado para o professor. Ao usar esse tipo de demonstração, Anne executa com grande intensidade de dinâmica o acompanhamento, cobrindo a melodia principal; tal ação reforçou e auxiliou ainda mais o aluno a compreender novamente o que deveria ser corrigido. O último tipo observado foi a *demonstração indicativa*, na qual o objetivo da professora era apenas indicar, tocando um trecho da música que iria abordar ou se referir.

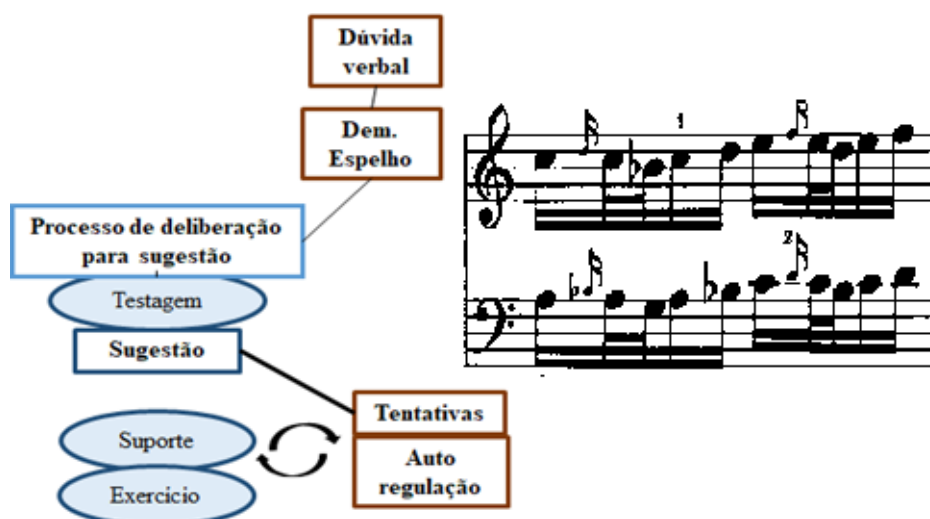
Durante a cena 10c (Figura 25), Anne destacou três aspectos diferentes sobre o mesmo trecho, ambos seguidos por *demonstrações*. Ao observar essas três cenas, pode-se notar que em todas elas Anne sempre se utilizou de uma nova ação verbal intitulada *reforço*. Tal ação foi atribuída a momentos em que ela auxiliou na compreensão de uma ideia pelo *reforço* suplementar a uma *Sugestão/Correção* já dada, ou como foi na maioria dos casos, mencionando, de outra maneira, um aspecto já sugerido ou corrigido, transmitindo uma preocupação em auxiliar o aluno a compreender e principalmente conseguir colocar em prática a ideia sugerida/corrigida. Essa ação, assim como as *demonstrações*, também foi considerada como subsidiárias das duas grandes ações de instrução.

Durante a análise, ao observar e descrever o detalhamento das cenas como um todo, percebeu-se cada vez mais a participação do aluno na aula de Anne. Deveria haver aí uma intenção deliberada por parte do aluno, de realizar e testar aquilo que lhe era ensinado. Assim,

surgiu uma ação do aluno, já mencionada, denominada *tentativa* de realização, na qual Eric tenta realizar uma dada ação logo após algo lhe ter sido instruído. Outra ação percebida foi o *ensaio*, sendo essa ação o momento em que, após colocar em prática (*tentativa*) aquilo que sugerido/corrigido em um dado trecho, o aluno **dá prosseguimento ao restante da obra** até ser interrompido pela professora para trabalhar outro aspecto observado.

A próxima cena também ilustra outras ações observadas no ensino de Anne, sendo ela a cena 27 (Figura 26). Aqui, foi observada novamente a necessidade de Anne realizar primeiramente seu *Processo de Deliberação* para elaborar uma *Sugestão*. Porém, esse processo foi precedido por duas novas ações do aluno, uma *dúvida* e uma *demonstração espelho*.

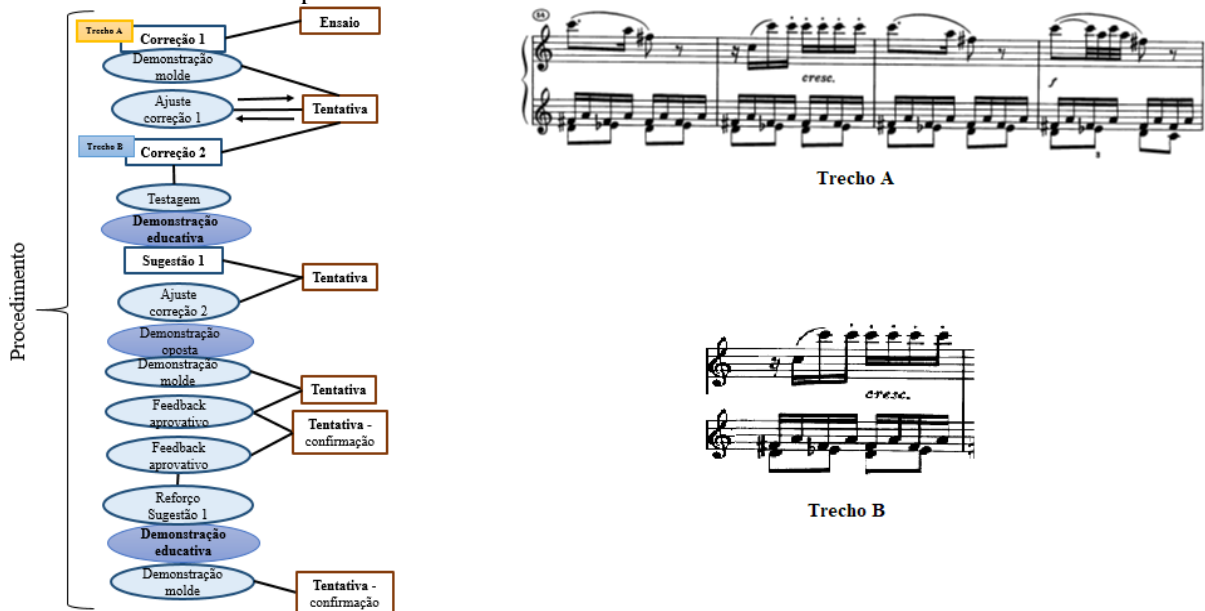
Figura 26 – Mapeamento das ações da cena 27. No detalhe, o trecho [comp. 129 de 3º movimento da Sonata nº 7] (KV 309) relativo à dúvida verbalizada pelo aluno.



Na cena 27, Eric esboça verbalmente sua dúvida na realização do comp. 129 e toca a passagem do trecho para que a professora pudesse identificar sua dificuldade. Aqui, tem-se uma *demonstração espelho* da passagem problemática, realizada pelo próprio aluno. Nessa cena, o aluno usa esse tipo de demonstração para que o professor o ajude a localizar sua dificuldade técnica em executar um compasso (Figura 26) com clareza. Por isso, a Anne inicia seu *Processo de Deliberação* a fim de encontrar a melhor forma de auxiliar o aluno no problema apontado por ele. Ela elabora um possível dedilhado para a m.e e *sugere* um dedilhado específico para a passagem. Em seguida, inicia-se o momento de colocar em prática a *sugestão* através da *tentativa* do aluno, ocorrendo, simultaneamente, uma espécie de monitoramento da prática do aluno através de duas pequenas ações de Anne: *suporte* - auxílio/ajuda do professor durante a prática do aluno, tais como cantar em voz alta, marcar o tempo – e prescrição de *exercícios* –

estratégias de estudo em aula, como repetições do trecho, tocar devagar e ir acelerando aos poucos. Essas duas ações também foram observadas como pertencentes às ações da *Correção* e *Sugestão*, uma vez que contribuíam e foram determinantes para que a informação musical principal das grandes ações fosse aprimorada, comunicada e compreendida. Ao mesmo tempo, o aluno também realizou seu gerenciamento sobre esses resultados. Essa ação subsidiária da *tentativa* foi denominada de *autorregulação*, sendo percebida nos alunos Eric e Rodrigo. Esse é o momento em que o próprio aluno interrompe sua tentativa/ensaio ao identificar e reconhecer a necessidade de repetir um aspecto que ainda precisa ser corrigido e alterado, sem a influência ou pedido do professor.

Figura 27 – Mapeamento das ações da cena 18b. No detalhe os trechos A e B [compassos 54-57 e 55] respectivamente do 3º movimento da Sonata nº 7 KV 309.



A cena 18b, ilustrada na Figura 27, exemplifica, mais uma vez, Anne a recorrer a uma série de ações para aprimorar um pequeno trecho da obra. Uma delas é através da combinação de um ciclo de *ajustes* (repetição da ação) e o ciclo de *tentativas* do aluno. A professora insiste, neste momento inicial da cena, que o aluno compreenda que não deve acentuar o fim da frase e, principalmente, que ele consiga executá-la. Essa *correção* já havia sido trabalhada em momentos iniciais da aula e Anne repete-a. Em seguida, ela trabalha o compasso do trecho B (Figura 27), e mais uma vez desenvolve diferentes ideias para o pequeno trecho. A segunda *correção* da cena é sobre a forma que o aluno estava executando as notas repetidas da m.d no trecho B: utilizando o mesmo dedo. Para isso, a professora Anne faz uso da *testagem* a fim de deliberar uma *Sugestão* (sugestão 1) de dedilhado. O aluno inicia a sua *tentativa* e, em seguida,

Anne realiza a ação do *ajuste*, pedindo que o aluno realize, juntamente com o dedilhado sugerido, o *staccato* somente com o dedo e não com a ajuda do braço. A maneira **como** não executar é expressa, principalmente, por meio da *demonstração oposta*. A informação do *ajuste* é executada com sucesso após duas *tentativas* do aluno, porém, adiante, Anne *reforça* o dedilhado que havia prescrito anteriormente, principalmente **através** da sua *demonstração educativa*; por isso, na Figura 27, a ação encontra-se em um azul mais intenso. Nessa demonstração, a professora Anne executa lentamente, e sem as outras partes da música, a ordem dos dedos da m.d: 1 5 4, 3 2, 3 2.

Em suma, através de algumas cenas representativas, apresentam-se, nesta parte do capítulo, todas as ações que foram observadas por Anne acerca do aluno Eric em sua primeira aula. A estruturação do procedimento de todas as cenas da aula pode ser visualizada no Apêndice 1, no fim do trabalho. As grandes ações e suas subcategorias observadas em toda aula de Anne foram: (i) *Processo de Deliberação* e suas subcategorias, tais como a *testagem*, *sondagem*, *delimitação* e *reflexão verbal*; e (ii) *Sugestão* e *Correção*, sendo estas reforçadas e completadas pelas mesmas categorias subsidiárias: *reforço*, *ajuste*, *suporte*, e *exercício* de tipos de *demonstração*. Para fins de detalhamento, foram ainda explicitados tipos de demonstração observados: *molde*, *educativa*, *espelho*, *oposta* e *indicativa*. No que diz respeito ao aluno, suas ações observadas foram: *simulação de performance*, *ensaio*, *tentativa*, *auto regulação*, *fala* e *dúvida verbal* e *demonstração molde*.

5.2.2 Dos comportamentos aos procedimentos: a aula do professor John a Rodrigo

Para a apresentação dos comportamentos observados durante a aula de John e Rodrigo, também foram selecionadas cenas representativas a fim de apresentar os conceitos atribuídos às suas respectivas ações. A estruturação do procedimento de todas as cenas da aula encontra-se detalhada no Apêndice 2.

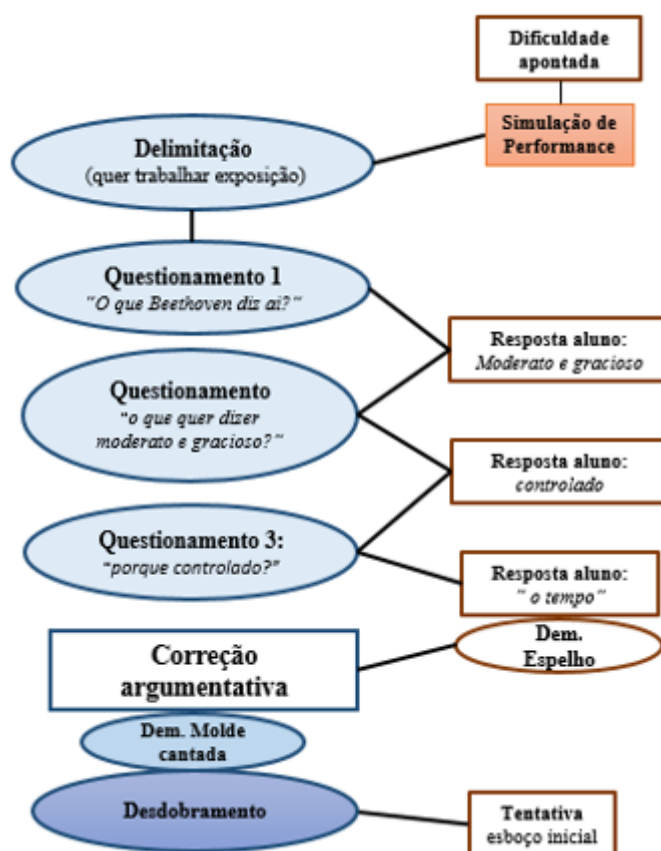
Assim como Anne, John também trouxe sua particularidade na maneira que transmitia as informações musicais a Rodrigo através de seu conjunto de ações. Os procedimentos de ensino *Sugestão* e *Correção* foram percebidos com muita frequência, sendo os responsáveis por transmitirem o conteúdo musical ao aluno. Algumas das ações subsidiárias também tiveram um papel que complementavam e supriam as duas grandes categorias, e este foi um dos pilares observado no ensino de John.

O foco do professor durante a primeira aula, conforme já apresentado, foi incentivar a compreensão e a reflexão do caráter indicado na partitura como um guia nas escolhas

interpretativas. A primeira cena a ser discutida é a cena 1a (Figura 28), a qual inicia com a uma dúvida sobre articulação rapidamente apontada pelo aluno por sua *simulação de performance*, que é interrompida pelo professor. Esse tipo de comportamento já contém um modo de ação característico do professor John: a interrupção da ação do aluno para continuar a debater o tópico em questão. A tendência de defesa de um posicionamento frente a uma tomada de decisão interpretativa parece ser uma lição recorrente na aula do professor John. Por isso, ele interrompe o aluno e coloca-se ao piano para argumentar, demonstrar e ilustrar seu ponto de vista. Isso ocorre, talvez, pelo professor ter em mente claramente o que vai precisar ser instruído; a simulação do aluno, como um exemplo de seu entendimento, já parece ser captada em sua essência pelo professor. Existem questões a serem comunicadas e a ação de ponderar e discutir o que precisa ser feito. O professor tem o protagonismo da aula e vai liderar e instruir o aluno em como fazer e o que evitar, não impositivamente, mas por reflexões e ponderações.

Na cena 1a, o professor John *delimita* o que gostaria de trabalhar primeiro e, em seguida, começa a *questionar* o aluno sobre a indicação de caráter da obra.

Figura 28 – Mapeamento das ações da cena 1a da aula do professor John e Rodrigo.



No *questionamento* e na *delimitação*, nessa cena (Figura 28), John parecia já ter em mente o tipo de problema e a solução que iria trabalhar. A ação intitulada *questionamento* mostrou-se ser uma maneira para John introduzir o assunto que gostaria de abordar durante toda a aula. Tal ação serviu como um link de abertura para sua instrução principal, e diz respeito especialmente ao momento em que John suscita uma resposta do aluno. O objetivo do professor com tal questionamento, num primeiro momento, foi enfatizar a necessidade de compreensão sobre o significado (musical) do minueto e do caráter, criando uma abertura para sua *Correção* e, por isso, foi observado como foi inserido no processo de *Correção* e não no *Processo de Deliberação*. Em seguida, John apresenta sua primeira grande ação, peculiar em seu modo de ensinar, intitulada como *Correção Argumentativa*:

- *É*, (...) Tem uma coisa que me chama atenção do gracioso, pra mim fala em articulação. **Você estava usando um pedal trazendo mais para o amoroso, para o apaixonado.** Eu pensaria assim (começa a cantar a melodia do início mais a tempo, de forma fluente) O som sim, que pode prender a atenção do ouvinte, mas com articulação, com graciosidade, com movimento, tá? Então, o moderato é no sentindo assim: não é lento (Fala de John durante a cena 1a, grifo nosso).

Na primeira ação ilustrada acima, John expõe, primeiro, sua opinião/ideia sobre o assunto, e em seguida (marcação em negrito) há a menção que o pedal em excesso está deixando o trecho com caráter distinto do indicado, apontando a necessidade de mudança do que foi feito. Nesse sentindo, apresenta uma *Correção* sobre o pedal, pois é algo que precisa ser mudado, repensado, sobre a execução do aluno. A *Correção* aqui, como já mencionado no caso da professora Anne, também tem uma relação entre certo e errado, exigindo mudança. Porém, no caso de John, a maioria das suas *Correções* (ou *Sugestões*) aparecia incorporada por decisões interpretativas, argumentos e reflexão. Foram raras as vezes em que John apresenta uma *Correção/Sugestão* direta e sem informações complementares, como foram as instruções da professora Anne. Por isso, na primeira parte da fala acima, John apresenta sua primeira *Correção Argumentativa*, enfatizando a importância de esses pontos caminharem juntos: articulação feita com um pedal equilibrado e um andamento fluido e gracioso; estes pontos foram o cerne da sua correção. No caso de John, a maioria de suas instruções foram cercadas (antes ou depois) com argumentos **do porquê** realizar de determinada maneira, além de sempre serem verbalmente mais longas e ampliadas, como será visto a seguir. O professor procurava fundamentar suas instruções para o aluno, fazendo-o, principalmente, compreender **o porquê** seguir determinado caminho. No caso de Anne, a natureza de suas ações parecia estar mais voltada em **como** realizar, e suas instruções verbais se mostraram mais objetivas e curtas,

fortemente solidificadas com demonstrações, diferente de John, em que suas instruções apareciam complementadas por um tipo de reflexão verbal, imbuído de argumento para fundamentar sua instrução.

Dando sequência à sua fala inicial, John começa a ampliar sua instrução, aparentando, em um primeiro momento, distanciar-se da informação principal. Nesse momento, começava a surgir uma nova subcategoria não observada no caso de Anne, mas que em John se mostrava muito constante e com muita força durante seus procedimentos:

Um minueto.... É que tem tantos minuetos que são mais rápidos, minuetos da sinfonia 40 de Mozart, por exemplo, (canta um trecho da sinfonia de Mozart). (...). Porque alguns minuetos são mais lentos e outros mais rápidos, eu não sei a explicação, tá? É... Agora, sempre pra mim, o minueto sempre vai jogar com esse elemento de graciosidade e de movimento que tem a ver com a articulação. Tenta trazer isso, mais à tona, vamos ver o que [é] que sai. Pensando de uma maneira simples, talvez pra fazer a articulação funcionar sem criar furos, a gente precise andar um pouquinho mais. (...). **Quando você começa a usar o pedal mais em excesso porque você tá sentindo falta de som e isso talvez tenha a ver com sua escolha de andamento.** Então, não pense em moderato como uma coisa lenta, mas como algo não lento e nem rápido, né? Mas fluido e gracioso, tá? O gracioso, é porque existe essas articulações que ele especifica nas suas ligaduras, pontos e etc... (Fala de John durante a cena 1a, grifo nosso).

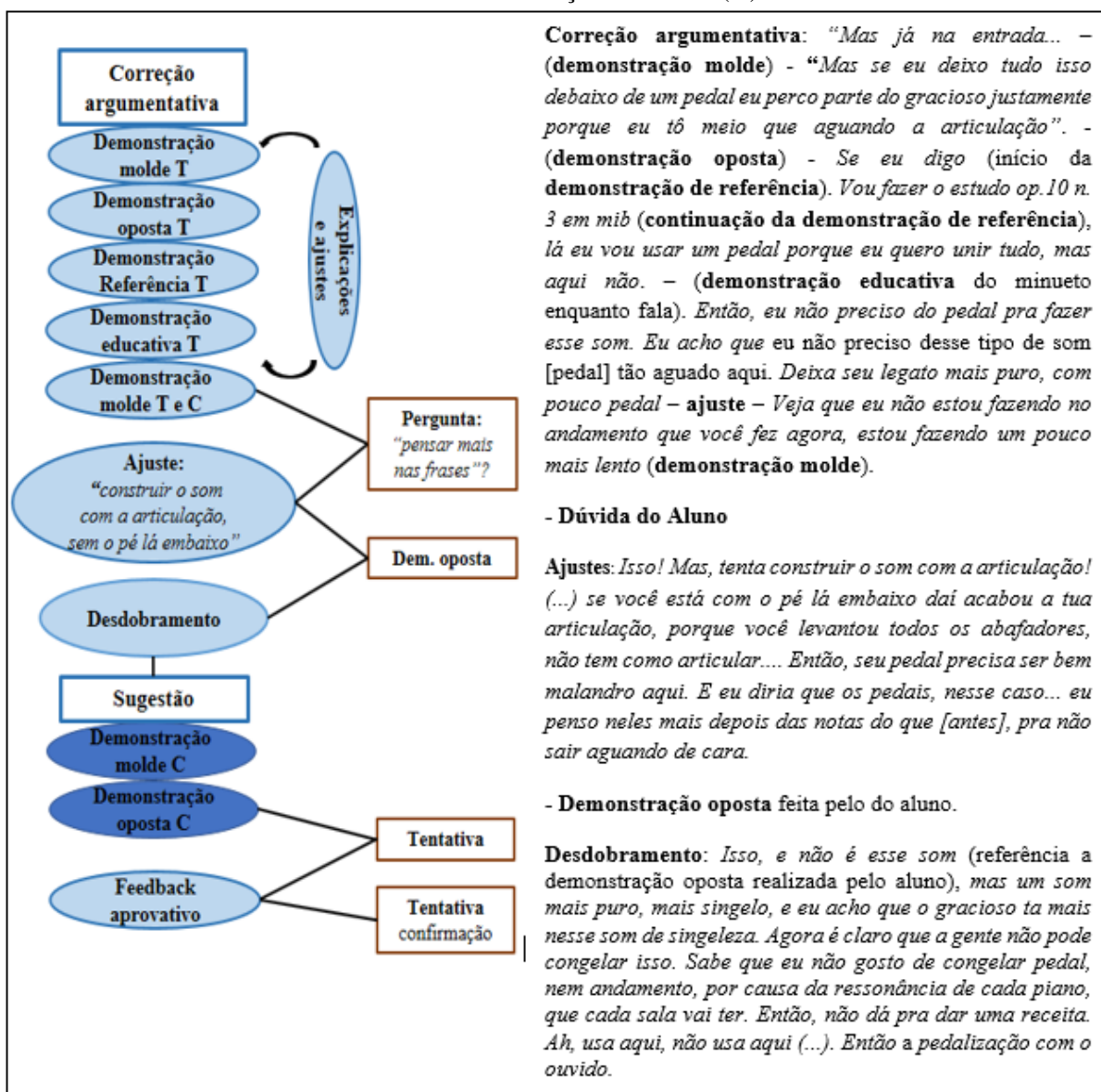
Foi a partir daí que um novo tipo específico de ação subsidiária foi observado como um dos grandes marcos no ensino de John, além de ser ela quem complementava e supria as duas grandes categorias (*Sugestão* e *Correção*). Esta ação foi intitulada como *desdobramento* e era vista como um momento em que John expandia o assunto principal, buscando fundamentar e justificar a instrução transmitida; a informação era consolidada através dessa subcategoria, além de ser uma das formas em que John amarrava e concluía suas *Correções* ou *Sugestões*, como na fala descrita acima. Essa subcategoria apresentou um papel potencializador na instrução de John e, por isso, é representada ilustrativamente pelo esquema em cor azul mais intensa. Na fala acima, vê-se que John, primeiramente, sai do âmbito específico da sua instrução e depois retorna para a sua instrução principal, relacionada ao pedal, e ao mesmo tempo amarra com outros elementos da música, concluindo sua instrução da primeira cena da aula (1a). Esse tipo de comportamento assemelha-se ao aspecto já apontado por Duke e Simmons (2006), no qual o ritmo das aulas é interrompido, vez em quando, com o que parecem ser intervalos “cronometrados intuitivamente”, durante os quais os professores dão uma longa demonstração ou contam uma história.

Ainda na mesma cena, outra ação do aluno Rodrigo mostrou-se semelhante à de Eric: *demonstração espelho*. Esse foi o momento em que os próprios alunos precisavam demonstrar

sonoramente sua ideia e a maneira como estavam executando determinado trecho, o que foi observado em ambas as aulas de piano. Finalizando a análise desta cena, vê-se que John também utiliza da *demonstração molde* durante seu procedimento, mas a faz de forma cantada, o que foi muito frequente durante sua aula. Essa pequena diferença entre as demonstrações, tocada ou cantada, foi muito frequente no caso do professor John e, por essa razão, está representada na imagem do mapeamento (Figura 28).

Outra característica sobre as instruções da *Correção* e *Sugestão* de John é que estas sempre buscavam levar o aluno a compreender e a ponderar por que sua execução deveria percorrer outro caminho, como foi o que aconteceu durante a cena 1c (Figura 29). Nessa cena, John voltou a trabalhar questões relacionadas ao uso do pedal. Sua *Correção Argumentativa* foi enfatizar novamente sobre a quantidade demasiada de pedal utilizada por Rodrigo ao tocar a exposição do minueto. A ação *correção* foi cercada de argumentação, pois John analisou e desenvolveu a ideia sobre a melhor forma de usar o pedal para essa sessão da obra. John poderia ter dito, por exemplo, “há muito pedal neste trecho”, ou, “não coloque tanto pedal aqui, está cobrindo a articulação”. Ao invés disso, ele utiliza a *Correção Argumentativa*, ilustrada na Figura 29.

Figura 29 – Mapeamento e categorização das ações ocorridas durante a cena 1c da aula do professor John e Rodrigo. Na ilustração, as ações e as demonstrações tocadas foram descritas com um **T**, assim como as demonstrações cantadas (**C**).



A sua instrução verbal é construída com uma forte base de argumentações e raramente eram sucintas e sem explicações adicionais, diferente de Anne. Nesse momento, o professor também usa de alguns tipos de *demonstração* com o objetivo de ilustrar sua fala e complementar sua *Correção* inicial da cena. Vê-se um novo tipo de demonstração que ainda não tinha sido observada: *demonstração de referência*. Esse tipo de demonstração é a execução de outra obra musical com a finalidade de exemplificar um ponto de vista; nesse caso, John usa essa ação para explicar qual seria o tipo de obra adequada para aquela quantidade “demasiada” de pedal, o que não era o caso da obra estudada. Feita a sua *Correção*, John também apresenta a ação *ajuste* durante sua correção, já identificada nas aulas de Anne, e isso mostrou ter a mesma

finalidade em John. Vale lembrar que essa ação diz respeito ao momento em que o professor acrescenta uma nova informação para complementar uma *Correção/Sugestão* principal. Entre os ajustes que ocorreram com o intuito de complementar a *Correção Argumentativa*, foram: “deixa seu legato mais puro, com pouco pedal”, “construir o som com a tua articulação” e “E eu diria que os pedais, nesse caso eu penso neles mais depois das notas”. Após isso, o aluno dialoga com o professor, executando ao piano uma pedalização de maneira *oposta*, para assim confirmar o modo não indicado de usar o pedal. Seguida à *demonstração oposta* feita pelo aluno, John mais uma vez começa a ampliar o pensamento e a dialogar com sua correção principal por meio da ação *desdobramento*. Essa pequena ação, descrita na Figura 29, mais uma vez conclui sua primeira instrução da cena, e foi observada e identificada em outras cenas da aula: 1a, 1d, 1g, 2a, 2b, 2c, 3a e 3b.

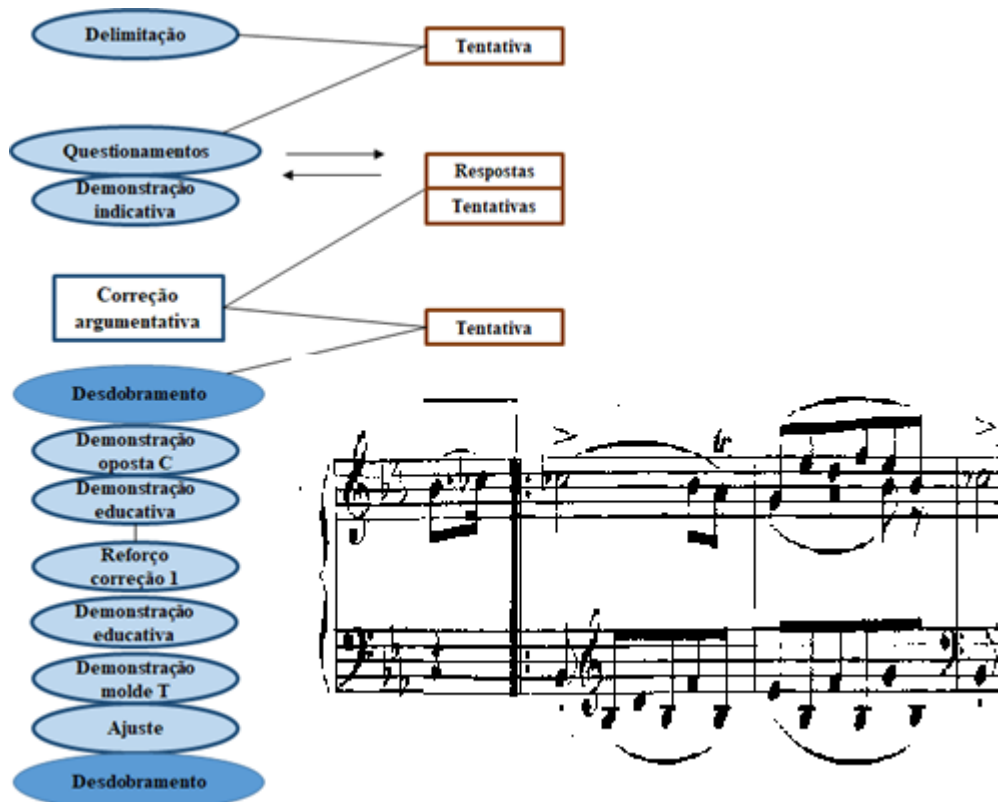
Após seu *desdobramento*, John apresenta uma rápida *sugestão* para a articulação do motivo inicial, já apresentada no capítulo anterior. Ele pede que o aluno separe levemente a segunda da terceira nota do motivo inicial do minueto, evidenciando a articulação. O interessante é que, nesse momento, a informação da *Sugestão* é transmitida, principalmente pelo contraste das *demonstrações molde e oposta* feita de maneira cantada; por isso, na Figura 29, assim como foi no caso de Anne, são representadas na cor de um azul mais intenso. A sua *Sugestão* aqui não se encontra em um sentido duplo como as anteriores, pois foi transmitida de forma objetiva e direta, sem qualquer tipo de reflexão ou argumentação, mas somente com o apoio dos dois tipos de demonstração mencionadas, muito parecido com o tipo de procedimento que Anne usava com frequência em seu ensino. O procedimento de ensino *Sugestão* observado no caso de John compartilhou da mesma finalidade de Anne: tinham a intenção de dar um conselho; também poderia ser a adição de uma informação ou alguma modificação de um determinado aspecto realizado pelo aluno ao longo da aula; e ainda poderia envolver a escolha do aluno em aderir ou não a essa sugestão. Apesar de essa *Sugestão* ser prescrita através da *demonstração*, ela não foi identificada como uma correção porque não tinha uma relação de certo ou errado ou a intenção de corrigir um erro. Outros exemplos de fala de John identificados como *Sugestão* foram: “eu faria com o punho para garantir” (cena 1f); “você pode fazer algo que se adapte (...) você pode fazer também sem terminação” (ornamento da m.d da reexposição do minueto, cena 2b); “talvez se a gente pensar na linha aqui” (*Trio*, cena 3a); e “talvez a maneira que você for tocar isso seja um pouquinho diferente” (repetição do *Trio*, cena 3e).

Como mencionado, raras vezes as instruções de John eram diretas, sem informações complementares ou justificativas aprofundadas. Porém, para casos mais isolados, esse tipo de *Correção/Sugestão* foi identificado e intitulado *Correção* ou *Sugestão Simples*, como foi o caso

de algumas cenas: “eu faria com o punho para garantir” (*Sugestão Simples* - cena 1f); “você pode fazer também sem terminação” (*Sugestão Simples* - cena 2b); “eu acho que você foge demais do acorde... acho que precisa dessa intensidade da sétima diminuta” (*Correção Simples* – cena 3c); e “aqui, por exemplo, eu achei que veio muito pra cima... Esse sí parte do outro sí” (*Correção Simples* – cena 3a).

Outra cena a ser explorada nessa parte do capítulo é a cena 2ª, em que John trabalha com Rodrigo o início da reexposição do minuetto (Figura 30).

Figura 30 – Mapeamento das ações da cena 2a da aula de John. No detalhe, o trecho comp.11-14 do 3º movimento da Sonata op.31 nº 3 de Beethoven.



Um ponto importante a ser destacado é o fato de a cena começar de modo semelhante à primeira cena da aula (1a), com uma *delimitação* seguida por um ciclo de *questionamentos* do professor e *respostas e tentativas* do aluno. John, nesse momento, faz uso destas duas pequenas ações e da *demonstração indicativa* (servindo como um pequeno suporte), como uma forma de introduzir e, principalmente, de levar o aluno a refletir sobre a importância de enfatizar a nota dó bemol no início da reexposição. O questionamento inicial de John, após o aluno começar a tocar, foi: “Aí eu te pergunto o seguinte: qual seria gesto mais dramático?”. Aqui, John, através da *demonstração indicativa* (ação em que o professor apenas indicava, tocando um trecho da

música que iriam abordar ou se referir), executou e comparou o motivo inicial do minueto e o motivo inicial da reexposição com o objetivo de que o aluno refletisse e entendesse a importância de se apoiar na nota *dób*, algo que não havia feito em sua execução inicial. Para o aluno, diminuir no *dób* criaria uma sonoridade “mais escura”. Outro questionamento feito em seguida por John foi sobre a importância de *dób* em termos de função harmônica. Rodrigo começou a dedilhar ao piano, procurando uma resposta, e John imediatamente deu início à sua correção argumentativa: “É a tensão que ele tá criando... Com essa dissonância, se eu trazer pra baixo, eu não estou ressaltando esse aspecto dramático. Essa dissonância é muito ácida para deixar ela em branco. Não sou eu que escrevi, Beethoven escreveu”.

Aqui, foi observado um aspecto que enfaticamente necessitava de uma mudança, e, o fato de deixar a dissonância “em branco”, não foi considerado correto para John, por isso se adequou novamente a uma ação de *Correção*. Mais uma vez essa ação carregou um segundo nome, *Argumentativa*, em razão de John apresentar novamente uma espécie de justificativa para que o aluno se apropriasse da ideia. Além disso, foi novamente apoiada pela ação *desdobramento* e outra série de pequenas ações que aprimoraram e expandiram ainda mais a informação principal:

Então, aqui indica, que embora ele não tenha posto um crescendo aqui (no motivo do com.8/9), mas o fato de ter um decrescendo muito provavelmente quer dizer que pra eu fazer esse decrescendo eu preciso subir, (Então ele toca o motivo enfatizando o *dó* bemol – **demonstração educativa**) eu não posso ir pra esse *dó* bemol e: (**demonstração oposta cantada**) (...). Um minueto não é uma dança de campo... Não é uma dança de campo no sentido de não que é uma coisa pastoril (grifo nosso).

Em seguida, John volta a *reforçar* o cerne da ideia principal da correção novamente: “Essa dissonância move a música, então eu acho que essa nota não pode ser chocha (*dób*)”. Esse *reforço* foi apoiado pelas demonstrações *educativa* e *molde*. Em seguida, John faz uso de outra ação, o *ajuste*, ao adicionar um novo elemento musical: “não faz tua nota curto espichada (soar mais longa) porque faz você perder o caráter nobre”. John encerra sua *Correção Argumentativa* voltando novamente para a ação *desdobramento*:

Tem um nariz empinado no minueto. O minueto não é uma dança de tamanco... do povo. O Beethoven flutuou entre esses dois mundos, né?! (...) Esse mundo entre a corte e o campo. Beethoven começa a deslocar o seu... o seu foco pra aquilo que era simples... E isso faz parte o movimento romântico. O bucólico ou o homem simples, mesmo na pintura começa a haver... (...) as arvores, paisagem; a pintura revela cenas de campo... o camponês. Isso começa a ter atenção, não mais a elegância da corte. Então, o Beethoven circulou nesses dois mundos porque ele justamente viveu nessa área de transição do mecenato, de nobreza para a burguesia ascendente que queria se aculturar. (...) O minueto entrou no gênero sonata como parte dessa herança das

danças. E ele vai misturando, daqui a pouco ele começa a botar Tarantelas que é o caso dessa aqui (sonata). Então, ele trafega com facilidade nesses dois mundos (...). Aqui, eu diria que o gracioso mostra que assim óh: é gracioso, mas não é o gracioso do capim. Não é o gracioso do Schubert. (...). (*desdobramento* de John durante a cena 2a)

Sempre na ação do *desdobramento*, John, por um momento, distanciava-se da informação principal, diferente do *reforço*, por exemplo. Nesse distanciamento, outras informações musicais eram trazidas com o objetivo de justificar e aprimorar a ideia principal. Esta cena traz detalhadamente o procedimento que foi muito característico no ensino de John, *questionamento*, *correção argumentativa*, *demonstrações*, *ajustes* e principalmente *desdobramento*. Ao longo das observações, percebeu-se que o instrumento principal de John parecia ser se munir de argumentos que levavam o aluno a refletir sobre o porquê realizar ou não de uma determinada maneira.

Mais uma vez, a estruturação do procedimento através de símbolos geométricos foi uma forma de organizar e visualizar a maneira como as ações ocorriam cronologicamente ao longo de uma única cena, além de fomentar um olhar global e ao mesmo tempo aprofundado dos comportamentos dos participantes. Pela grande quantidade de dados e detalhes analisados em uma única aula, foram escolhidas as cenas mais representativas da aula, que, ao mesmo tempo, apresentassem todas as ações observadas ao leitor. O mapeamento completo de todas as cenas pode ser visualizado no Apêndice 2, no fim do trabalho. As grandes ações e suas subcategorias observadas em toda a aula de John foram: (i) *Sugestão e Correção simples* e suas subcategorias: tipos de *demonstração*, *suporte*, *ajuste*, *reforço* e *feedback*; (ii) *Sugestão e Correção Argumentativa* e suas subcategorias: *delimitação*, *questionamento*, tipos de *demonstração*, *suporte*, *ajuste*, *reforço*, *feedback* e *desdobramento*; e (iii) *Processo de Deliberação* e suas subcategorias: *testagem* e *delimitação*.

5.3 AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO MUSICAL ABORDADO POR ANNE E JOHN

A intenção, ao descrever e analisar minuciosamente a aula, foi, também, olhar para o foco que um professor eminente teria em um primeiro contato com uma determinada obra. Além disso, esse olhar não seria só com uma finalidade de conhecer o conteúdo, mas observar assuntos musicais que os professores eminentes investigados privilegiam em uma primeira aula.

A primeira cena de cada aula inicia com uma ação de *questionamento* dos professores, delimitando o rumo inicial de cada uma delas. O professor John inicia a aula com um questionamento sobre o significado do caráter da obra; Anne, por sua vez, expressa sua

preferência por trabalhar e resolver primeiramente dificuldades do aluno sobre questões técnicas. Num olhar rápido, as aulas prefiguravam que iriam a sentidos totalmente opostos. Mas, ao analisar detalhadamente, e ao observar o que Anne começa a trabalhar na primeira sessão da aula, vê-se que suas questões técnicas não se relacionavam somente com as questões de dedilhado ou com aspectos físicos de execução. Da mesma forma, John, ao abordar conceitos relacionados ao caráter da obra, não se concentrou apenas em um conteúdo puramente expressivo, mas, para fundamentar e sustentar suas instruções, ambos também dialogaram com aspectos considerados básicos²¹ (CHAFFIN *et al*, 2003) ou de níveis micro²² da partitura (HASTINGS, 2011).

Refletindo sobre isso, buscou-se sistematizar e organizar os conteúdos de acordo com a abordagem demonstrada pelos professores, identificando e relacionando como a literatura aborda o conteúdo musical inserido na tradição de concerto ocidental para, então, discutir e relacionar com os dados desta investigação. Apesar de a literatura não organizar especificamente os conteúdos musicais abordados em aulas de piano, buscou-se autores que tratavam o assunto ainda que de maneira implícita e/ou indireta, como já apresentado na revisão de literatura. Comparando os dados e as informações apresentadas pela literatura, quatro nuances/níveis de abordagens sobre o conteúdo musical foram identificadas durante a primeira aula dos professores John e Anne.

Anne, em sua primeira cena, na qual buscava detalhar o que chamou de problemas técnicos, apontou vários aspectos inter-relacionados para solucionar a dificuldade do aluno sobre a polifonia, trabalhando pontos distintos para um mesmo problema:

1. Definição de um dedilhado para cada mão (estudo de mãos separadas);
2. Reconhecimento da linha (estrutura);
3. Equalização (mãos separadas);
4. Fraseado (contorno) (mãos separadas);
5. Junção das informações (mãos juntas);
6. Orientação de como estudar em casa: lento e com mãos separadas.

²¹ “There were, however, effects of the other two basic dimensions that do appear to reflect problems with technique. In places where the pianista used non standard fingerings, she slowed down (the effect of Fingering). This is consistent with the pianist’s report that he was evaluating the fingerings suggested in the score by the editor. She also slowed down in places where several different patterns of notes (e.g., scales, arpeggios, Alberti bass) overlapped occurred in quick succession, requiring time for their integration (the effect of Familiar Patterns) (CHAFFIN *et al.*, 2003, p. 478, grifo nosso).

²² The study confirms that experts overwhelmingly perceive their learning to be a macro-micro-macro process (Lane 2006): first they gain a conception of the composition as a whole, then they work out technical and interpretive problems, then they integrate the parts back into the whole. Students, however, often fail to attain a macro picture; they immediately begin working on technically difficult passages and do not address larger interpretive issues (HASTINGS, 2011, p. 370).

Ao observar cada item separadamente, pode-se perceber que esses não estão em uma mesma dimensão, sendo diferentes instruções, além de sugerir uma organização em etapas a serem executadas, visando a um resultado. O primeiro aspecto trabalhado por Anne foi sobre o dedilhado, e esse aspecto implica o entendimento de questões referentes a dimensões básicas, como apontou Chaffin *et al.* (2003), bem como as qualidades fixas²³ discutidas por Hastings (2011), por exigir simplesmente que o aluno conseguisse executar as notas com fluência, ou seja, um enfoque estritamente mecânico. Entretanto, essa etapa foi necessária para resultar na próxima e assim por diante. O segundo aspecto trabalhado foi auxiliar o aluno a reconhecer e distinguir as duas linhas melódicas principais existentes no trecho abordado. Esse aspecto assemelha-se à referência ao *processamento sintático*²⁴ da partitura descrito por Bautista *et al.* (2009), no qual os alunos diferenciavam o discurso harmônico e melódico, tais como fraseado, melodia, motivo, tema, voz, textura, variação, entre outros.

Mesmo que esse aspecto aconteça em um nível micro (HASTINGS, 2011), o fato de Anne instruir Eric a executar e incentivá-lo a diferenciar as linhas melódicas, sugere, mesmo que pequeno, um processo de organização sintática da estrutura musical. A instrução também se inclinava para um reconhecimento de uma estrutura dita como básica, ou como Bautista (2009) e colaboradores chamam, de *processamento básico*, por também se tratar de uma leitura (e entendimento) em uma dimensão básica das notas. O terceiro ponto abordado foi sobre a equalização, também visto como processamento sintático. Entretanto, aqui, apresentou uma relação com as convenções vernaculares de formas de expressão, conforme Swanwick (1989), por se tratar de uma correção sobre a maneira de se expressar. O objetivo da correção era diferenciar o “acompanhamento” da melodia principal que, apesar de óbvio, mostrou seguir um padrão normativo de execução. O quarto ponto diz respeito à organização fraseológica das linhas melódicas que haviam sido reconhecidas e equalizadas. Sobre esse ponto, observa-se que ele também se revelou como os pontos 2 e 3, pois aqui há uma preocupação, mesmo que descritiva, com o discurso da música. O último ponto, em que Anne apresentou instruções sobre como estudar, identificado por Bautista *et al.* (2009, p. 189), como *procedimentos mecânicos de aprendizagem*²⁵, esteve relacionado à sistematização e à memorização da leitura musical em níveis micro ou macro do texto musical.

²³ “For Western art music between the seventeenth and nineteenth centuries, the fixed qualities are pitches and rhythms: the musician makes no overt changes to them but strives to follow these notations precisely” (HASTING, 2011, p. 370).

²⁴ The answer refers to one or several terms that in itself/themselves involve a syntactic processing of the score, such as: phrasing, melody, motif, theme, voice, texture, variation, etc.

²⁵ “Rote learning procedure (...) refers to the application of rote procedures of acquisition, reading and/or retention of the score during the student’s sessions of individual practice” (BAUTISTA *et al.*, 2009, p. 189)

Durante essa cena, podem-se identificar dois níveis distintos de abordagem sobre o conteúdo musical. Nos dois níveis, nuances reconhecidas como micro foram identificadas, pois diziam respeito a pequenos trechos e estruturas da obra, e ambos os níveis foram identificados como tendo uma abordagem mais reprodutiva²⁶ (HULTBERG, 2000, 2002, 2007), uma vez que a partitura tinha uma função normativa, pois relacionava-se a um aspecto prescritivo e de controle. A distinção, contudo, entre esses dois níveis estiveram relacionadas ao fato de que o dedilhado se adequava à dimensão estritamente básica: Nível Básico Técnico Motor (1), enquanto a frase obre equalização e reconhecimento melódico parecia estar em uma dimensão de natureza mais expressiva, mesmo que ainda elementar e feita de forma prescrita. Anne enfatizou a necessidade de um breve direcionamento das linhas melódicas, evidenciadas através da equalização e do contorno musical. O reconhecimento da linha melódica parece não ter sido sugerido somente no sentido de mostrar ao aluno que havia uma linha implícita no trecho, mas para fazê-lo compreender que a ênfase nessa linha era primordial. Por isso, a segunda dimensão de abordagem sobre o conteúdo musical, abarcando o *processamento sintático* em um nível mais básico, as qualidades variáveis de Hastings (2011)²⁷ e as dimensões Interpretativas de Chaffin *et al.* (2003)²⁸, foi, na presente investigação, denominada de Nível Técnico Expressivo Básico (2). As qualidades variáveis apresentadas por Hastings dizem respeito às indicações de tempo, articulação, dinâmica, fraseado e expressão. Tais elementos apresentam maior variedade na possibilidade de realização, uma vez que o músico busca resolver problemas interpretativos e não técnicos. Semelhante, há os guias interpretativos de Chaffin e colaboradores (2003) que se aplicam às mudanças e às variações de dinâmica, tempo, pedal, fraseado, agógica, articulação e timbre, por exemplo.

No caso de John, durante sua primeira cena, ele se utiliza da sua interpretação da indicação deixada por Beethoven para sustentar o conteúdo musical trabalhado durante a aula. Os primeiros aspectos trabalhados relacionaram-se a como usar a articulação e o pedal para evidenciar o caráter descrito. Através do seu canto, John instruiu que o aluno deixasse a música

²⁶ “In the reproductive approach, the function of the printed score is that of an explicitly normative document, which prescribes how to play, and through which the performance is to be assessed. In the explorative approach, the function is that of an invitation to seek out implicit meaning according to the musicians’ individual judgement, within a frame of agreed understanding in Western tonal music that they share with the composer”.

²⁷ “Variable qualities include indications of tempo, articulation, dynamics, phrasing, and expression; the musician has a range of options for satisfying these markings”.

²⁸ “There were two effects of interpretive dimensions. Bars in which the pedal was used and bars in which more notes received dynamic emphasis were played faster than other bars. It is possible that these were interpretive effects and, if so, they would represent additional evidence that playing was guided by an artistic image. It is equally likely, however, that these bars were simply easier to play. On this view, interpretive effects would have been added later by pedaling and dynamic emphasis to provide additional interest to passages that were otherwise less musically complex than the rest of the piece” (CHAFFIN *et al.*, 2003, p. 478).

mais *a tempo* e a articulação mais evidente. John raramente segmentava os aspectos musicais e, na maioria das vezes, construía um diálogo entre estes, o que conseqüentemente se configurava em uma instrução única, constituída de vários pontos que se complementavam. Porém, durante a observação, percebeu-se que sua instrução parecia conter duas formas de serem comunicadas: segmentada (pontos apontados separadamente) e global (diálogo/conexão entre os pontos, pedal e articulação, por exemplo). Para as informações sobre a construção de uma articulação clara e precisa, essa informação parecia estar conectada a um tipo certo de convenção vernacular (SWANWICK, 1989) relativa à forma de expressão em Beethoven (vide, por exemplo, BROWN, 1999), além de exibir uma característica mais reprodutiva, visto que o professor forneceu um modelo exato de uma realização a ser atingida para aquele texto musical. A ênfase dada por John ao cantar estava em separar levemente a segunda nota da terceira do motivo inicial, aspecto abordado durante toda a aula.

Mesmo que a articulação esteja em um nível interpretativo, para Chaffin *et al.* (2003), analisando-a nesse contexto de ensino, tal instrução pareceu se apresentar como uma sugestão de uma articulação definida e determinada pelo texto musical (Dimensão 2), não tendo uma característica que visasse à exploração ou à criação. No entanto, não se pode ignorar que essa informação também estava ancorada em um nível simbólico/referencial (4) sobre o caráter da obra, como John havia enfatizado no início de seu discurso, e, por essa razão, dois níveis distintos foram percebidos nessa instrução: básico técnico interpretativo (2) e simbólico/referencial (4).

Sobre a instrução do pedal, o professor John argumentou que o pedal de Rodrigo soava “mais para o amoroso” e “apaixonado”. Essa informação adaptou-se a uma dimensão intermediária (Nível 3 – Interpretativo) entre as dimensões 2 e 4, visto que, além de estar em um nível interpretativo, mostrava uma abordagem mais explorativa (HULTBERG, 2000; 2002; 2007), uma vez que John buscou refletir sobre a construção do uso pedal e não deu uma indicação prescrita acerca de como executar, diferente da instrução relacionada à articulação. O mesmo ocorreu com a sua instrução sobre o andamento: “Então, não pense em moderato como uma coisa lenta, mas como algo não lento e nem rápido né..., mas fluido, gracioso...”. Nessa instrução, as informações relacionadas ao uso do pedal e andamento também se adequaram às dimensões interpretativas de Chaffin *et al.* (2003), bem como as qualidades variáveis às qualidades implícitas²⁹ de Hastings (2011), embora estivessem também conectadas

²⁹ “Implicit qualities are those inferred from the fixed and variable elements in the score as well as historical treatises and writings. These qualities include structural, harmonic, melodic, rhythmic, and textural relationships,

a uma dimensão simbólica/referencial (4): como já dito, as informações de John estavam sempre fundamentadas na compreensão do caráter da obra para garantir que este fosse, de fato, evidenciado.

A presença de certo nivelamento dos conteúdos musicais ficava latente principalmente quando os professores trabalhavam o mesmo aspecto musical. Pode-se citar, por exemplo, a abordagem das questões relacionadas à precisão rítmica de um determinado trecho, tendo, contudo, finalidades distintas. Anne, durante a cena 17, pediu que o aluno executasse os acordes em seu tempo real, apenas com esse enfoque (do mecanismo); essa instrução adequou-se à primeira dimensão (Básico Técnico Motor), por buscar unicamente uma leitura e execução precisa de elementos básicos da partitura. Já John, durante a cena 2, instruiu que Rodrigo executasse a nota curta do motivo principal também em seu tempo real, porém justificou que essa instrução contribuiria para o caráter “elegante” da obra. A instrução de John também se adequou a uma dimensão básica, mas, diferente de Anne, estava apoiada em uma dimensão preocupada em abordar questões expressivas, estilísticas, comunicativas, estéticas ou referenciais da partitura (Guias expressivos de Chaffin e colaboradores, 2003), que, no caso da presente pesquisa, foi identificada como uma dimensão simbólica/referencial (4).

A articulação foi outro aspecto musical abordado pelos professores, o que evidenciou a presença de diferentes dimensões sobre o conteúdo musical. John, durante a cena 3c, trabalhou a maneira correta, segundo ele, de realizar o legato: somente com a ajuda da mão e pouco uso do pedal. Anne, também ao trabalhar articulação, focou, por exemplo, em buscar a realização específica do texto musical (cena 11), e em outros momentos, sugeriu (elaborou) uma ideia de realizar a articulação buscando evocar algum tipo de caráter, e, posteriormente, usou a articulação como uma ferramenta para organizar o conteúdo dos eventos daquele contexto musical (cena 13).

É importante frisar que uma das diferenças mais abrangentes das quatro dimensões observadas foram as nuances de caráter explorativo/criação, além de um caráter reprodutivo/normativo (HULTBERG, 2002). As duas primeiras dimensões (1 e 2) pareciam se adequar a uma dimensão mais reprodutiva, uma vez que buscavam seguir o texto musical ou algum tipo convenção. Essa diferença preliminar foi ficando cada vez mais visível durante as instruções dos professores, como foi o caso de quando Anne abordou novamente questões relacionadas à articulação, por exemplo. Durante as cenas 13 e 14, Anne pediu que Eric executasse exatamente a articulação demarcada na partitura, diferente da cena 25, em que ela

stylistic performing traditions, and biographical data on the composer and time period” (HASTINGS, 2011, p. 370).

cria e elabora uma articulação possível (e talvez comunicada pelas convenções de estilo) do texto musical com o objetivo de fazer o movimento da sonata soar “mais gracioso”. Questões relacionadas à articulação foram interpretadas por Chaffin e colaboradores (2003) como pertencentes a uma dimensão interpretativa, e por Hastings (2011) como qualidades variáveis. Porém, a forma que os professores trabalhavam pontos relacionados a essas dimensões tinham nuances distintas, como no exemplo de Anne mencionado acima. Nesse caso específico, da professora, sobre articulação de dois níveis de cunho interpretativo/expressivo foram observados: básico técnico expressivo (2) e interpretativo (3). Nos dois níveis, aspectos relacionados às qualidades variáveis (HASTINGS, 2011) foram percebidos, mas a diferença primordial era quando essas variáveis eram normativas e reprodutivas ou quando eram exploradas e criadas além (e a partir) do texto.

No caso das dimensões 3 e 4, ambas contavam com um lado mais explorativo. O nível 4, entretanto, pareceu estar ainda conectado com aspectos simbólico, evocação de elementos extramusicais que não estavam relacionados com a música em si, aspectos interpretativos como projeção de sentimentos, símbolos, emoção e estilos (composição, compositor, períodos de tempo), correspondentes ao processamento artístico de Bautista *et al.* (2009), às qualidades implícitas de Hastings (2011) e aos guias expressivos de Chaffin *et al.* (2003), que serão detalhadas posteriormente. O primeiro exemplo observado nessa dimensão foi através da ênfase dada por John em sua primeira cena sobre a importância de compreender o significado da descrição do caráter da obra. A partir daí, John continuou sua aula com a ideia sobre a importância de buscar outras referências musicais além da própria obra, sendo elas também um guia na tomada de decisões. Em suas reflexões, ao usar em sua linguagem expressões como “caráter nobre”, “nariz empinado” e ou “Beethoven flutuou nesses dois mundos (...)”. Esse mundo entre a corte e o campo”, ficava clara uma busca por referências metafóricas e elementos extramusicais para construir e intensificar os elementos descritos e refletir algo além da partitura. Essas instruções, portanto, foram observadas como pertencentes a uma dimensão de nível simbólico/referencial (4) na presente pesquisa.

O diálogo entre as dimensões também foi percebido, principalmente no caso de John. No primeiro momento em que trabalhou a reexposição do minuetto (cena 2a), ele pediu que Rodrigo não deixasse a nota curta do motivo inicial, “chocha”, para que não perdesse o caráter nobre da obra. A primeira dimensão percebida, nessa parte da cena, estava conectada a uma correção sobre uma execução precisa da estrutura rítmica, e se adequava também ao *processamento básico* de Bautista *et al.* (2009) por se tratar de um conceito que englobava a leitura além da realização correta dos componentes básicos da partitura, tais como o ritmo.

Porém, a correção também estava baseada em uma dimensão simbólica/referencial, pois não realizar implicaria perder o caráter “nobre” e “elegante” da obra. A interação entre as dimensões ocorria principalmente quando, para corrigir aspectos das dimensões 3 ou 4, a primeira dimensão, e até a segunda, eram trazidas como solução. Isso também aconteceu com Anne (cena 8), ao pedir que Eric não tocasse com os dedos “moles” as oitavas da mão direita e sim com mais firmeza de dedos, e, pensando nisso, ela sugeriu que Eric pensasse e refletisse em uma sonoridade mais “orquestral” para corrigir a qualidade do toque. Esta última sugestão, conectada à qualidade sonora, foi observada como uma característica mais explorativa e de criação, uma vez que não estava vinculada a nenhum tipo de prescrição do texto, mas partia de uma referência sonora externa. Assim sendo, esta última instrução foi delimitada à dimensão interpretativa (3) da presente pesquisa, característica que Bautista *et al.* (2009) chama de *propriedades físicas do som*, que se referem às características físicas e/ou do som produzido pelo artista, relacionadas à sonoridade e ao timbre.

A fim de compreender as características específicas de cada uma das dimensões observadas nas aulas dos professores, estas serão detalhadamente apresentadas a seguir:

5.3.1 A dimensão em Nível 1 – Básico Técnico Motor

As características principais dessa dimensão foi a de um conteúdo estritamente básico amparado em uma técnica puramente física e motora. Ao apresentar as *qualidades fixas*, Hastings (2011) discorre que técnica física é aquela que habilita o aluno a tocar alturas e ritmos com precisão, determina a postura geral do pianista ao piano, a posição dos pulsos, a curvatura dos dedos, o uso do peso do braço, o movimento do tronco, a localização e o tipo de tensão no corpo e outras características físicas relevantes. Isso se relaciona às dimensões psicomotoras descritas por Bautista *et al.* (2009), concernente às habilidades e às correções técnicas, relaxamento corporal, agilidade digital, precisão, etc.

Essa dimensão também foi semelhante a um dos guias intitulados básicos de Chaffin *et al.* (2003), em que dificuldades técnicas eram abordadas como saltos e escalas, por exemplo, envolvendo habilidade motoras; quando padrões estruturais precisavam ser reconhecidos, como escalas, arpejos, acordes, ritmos e decisões sobre dedilhados. Esse tipo de técnica-motora determina o ritmo máximo e o nível de precisão em passagens difíceis de uma música, influenciando diretamente a qualidade de execução do fraseado, a cor de sonoridades, a articulação e as nuances de dinâmicas que eram prescritas ou exploradas/criadas nos níveis 2, 3 e 4.

Essa dimensão foi verificada nos momentos em que os professores demonstraram suas preocupações em relação à realização física:

- Anne, ao pedir que Eric executasse acordes da m.e com “mais firmeza” nos dedos (cenas 17, 19, 20a, 20b e 24); correção para que o *staccato* não fosse executado com o auxílio do braço, mas somente com os dedos (cenas 18b e 25); não tocar as notas repetidas do comp.55 com o mesmo dedo (cena 18b); e ao solicitar que as oitavas não fossem tocadas com os dedos “moles” (cena 8).
- John, quando sugeriu o apoio de pulso no tempo forte para facilitar a resolução da frase (cenas 1f e 2c).

Tal aspecto também foi relacionado ao que Bautista *et al.* (2009) intitula de processamento básico por se tratar de um conceito que englobava a **leitura e reconhecimento** (já apontado por Chaffin *et al.*, 2003) dos componentes básicos da partitura, como: tonalidade, métrica, ritmo, andamento, direções metronômicas, notas, pausas, acordes, arpejos, escalas e ornamentos; notações dinâmicas e agógicas, além de reforçar que uma execução e leitura precisa fossem realizadas sobre esses elementos citados. Durante a cena 2^a, John aconselha que Rodrigo execute de forma precisa a nota mais curta (semicolcheia) do motivo principal do minueto. Porém, John clarifica que realizar essa instrução significaria “não perder o caráter nobre da obra”. Com isso, observou-se, mais uma vez, o professor solidificando sua informação através da fusão de duas dimensões. Outro exemplo aconteceu com Anne, ao pedir que Eric também executasse a última nota (mi) do comp. 37 de modo preciso. No entanto, diferente de John, Anne não faz essa correção apoiada em algum tipo de concepção, mas para garantir uma execução precisa da estrutura rítmica, como já mencionado.

Para solucionar dificuldades relacionadas à clareza, precisão rítmica, passagens de dedo e resoluções de frase, Anne usou o recurso do dedilhado, e muitas vezes essa era a primeira de outras soluções que ela encontrava para trabalhar o mesmo trecho musical. Outra situação que também se encaixava nessa dimensão foi, por exemplo, quando Anne se incomodava com o tipo de sonoridade transmitida por Eric, tais como “toque batido” ou “som duro”, e para isso recorria aos aspectos técnicos de natureza física/motor. O mesmo era feito ao pedir que o aluno tocasse próximo ao teclado para executar os arpejos dos comp. 75 a 76, bem como ao encontrar estratégias através de exercícios a fim de que Eric conseguisse simplesmente executar com fluência, como foi o caso dos ornamentos do comp.129.

Em resumo, nessa dimensão os professores abordaram um conteúdo musical estritamente básico amparado em uma técnica puramente física e motora. Aspectos como

postura geral ao piano; habilidades técnicas, como relaxamento corporal, agilidade e precisão; dificuldades técnicas, tais como saltos, escalas, acordes, ritmos e muitas decisões sobre dedilhados também foram observadas, principalmente nas instruções de Anne. Além disso, foram vistas correções relacionadas à leitura, ao reconhecimento, ao entendimento e à correta execução de componentes básicos da partitura. Os professores trabalharam pequenos (micro) trechos e estruturas da peça. Vale ressaltar ainda que a essa dimensão, em muitos momentos, recorreu-se como solução para problemas encontrados em outras dimensões.

5.3.2 A dimensão em Nível 2 – Técnico Expressivo Básico

A particularidades desta dimensão Técnico Expressivo Básico estava em corresponder a um nível expressivo ainda preliminar e inicial. Por ter um caráter reprodutivo, sua expressividade era explícita, ou seja, dependia daquela já demarcada pelo texto musical ou dependente de alguma norma de realização. Essa dimensão adequou-se às qualidades variáveis de Hastings (2011), mas em um nível primário/elementar e reprodutivo, por se referir às indicações de tempo, articulação, dinâmica, fraseado e expressão que estavam descritas no texto musical. Como já discutido, as qualidades variáveis da partitura exigem que o músico resolva problemas interpretativos em vez de problemas técnicos, mesmo que de forma elementar, como foi observado durante a cena 20, em que Anne pede que Eric não se esqueça de executar a dinâmica que estava descrita nos comp. 73 e 74.

Além de estar relacionada com as realizações básicas de contraste de dinâmica, uma das características reais de tal dimensão estava ligada às resoluções fraseológicas de linhas melódicas principais. No contexto da tradição de concerto existe uma relação muito forte sobre a forma pelas quais as frases de uma determinada melodia/discurso são “resolvidas”, ou seja, existe uma preocupação com o direcionamento fraseológico, que sempre precisa começar e terminar em uma intensidade menor e nunca com um acento, a menos que esteja descrito no texto musical. Isso foi enfatizado por Anne diversas vezes durante sua aula. Na cena 18, por exemplo, ela ressaltou, veementemente, que Eric não podia terminar uma frase com um acento, e sua insistência revela-se em outras cenas sobre o mesmo trecho, quando o aluno apresenta dificuldades acerca da primeira dimensão para resolver o assunto. Semelhante à cena 18 de Anne, John, durante a cena 3, também corrige a frase realizada por Rodrigo: não tocar o segundo si do comp.2 (trio) muito forte, uma vez que essa nota **deveria** entrar, em termos de intensidade, dentro da nota antecedente. Aqui foi observado um padrão de realização relacionado ao direcionamento fraseológico. Questões como estas, relacionadas ao direcionamento melódico

elementar, foram muito enfatizadas nessa dimensão. A forma com que as frases eram construídas pelos professores apareciam como sendo fixas, uma vez que, em todos os casos, mesmo camufladas em acordes ou linhas secundárias, deveriam começar e terminar em uma intensidade menor. Esse tipo de normatização para que as frases tivessem um sentido musical foi observada também em dois níveis: o primeiro vinculado a essa dimensão (Técnico Expressivo Básico - 2) e baseado em discurso já estabelecido (começar e terminar em uma intensidade menor) e em estruturas melódicas pequenas. Este aspecto não foi observado somente nas instruções verbais, mas foi, principalmente, através das demonstrações moldes de ambos os professores. No segundo nível de frases musicais, havia uma relação de criação/exploração do direcionamento de estruturas maiores (nível macro) feitas muitas vezes através de uma análise harmônica e texturas que se adequou a terceira dimensão (Interpretativa – 3) que será detalhada posteriormente. Questões relacionadas a este nível básico de direcionamento fraseológico foram percebidos em alguns momentos, como:

- Quando John pede que o aluno ressalte a linha melódica presente nos acordes do trio do minueto (cena 3a); quando pede que o aluno não deixe de realizar o contorno nas frases da melodia dos primeiros compassos do Minueto (cena 1b);
- Anne pede que o aluno realize algum tipo de “linha” na melodia principal do trecho da polifonia para que a música não ficasse “quadrada” (cena 2d).

Em outros momentos, frases foram utilizadas por Anne como um tipo de estratégia para resolver algum embrulho em passagens rápidas, como os arpejos do comp.75 (cenas 15b e 20) ou para resolver o “toque batido” nas tercinas da m.d nos comp. 48 e 49 (cenas 6 e 15a).

Assim como o delineamento fraseológico básico, foi identificada nessa dimensão a equalização, por se relacionar ao processamento sintático de Bautista *et al.* (2009) e, principalmente, por demonstrar algum tipo de normatização, de que a melodia sempre precisa soar mais que o acompanhamento. Apesar de parecer óbvio, tal aspecto só foi especificamente sistematizado por Bautista *et al.* (2009). Os principais momentos em que esse ponto foi abordado foram durante as cenas 10, 18 e 23 da aula de Anne.

Outro aspecto relacionado a essa dimensão foi a articulação, também por estar vinculado a um tipo “correto” de realização quando John pede que o aluno realize o legato com a mão e não com o pedal (cena 1i e 3d). Em muitos momentos a articulação também encontrou seu lugar durante as aulas dos professores. A articulação era tida como um recurso de nível interpretativo (CHAFFIN *et al.*, 2003), porém, também apresentou um nível ainda preliminar de realização, como já descrito no início do capítulo, em que Anne aborda uma articulação a fim de executar

precisamente aquilo que foi descrito pelo texto e, em outro momento, ela cria uma articulação extratexto musical. Por isso, a articulação, quando abordada e vinculada a essa dimensão Técnico Básica Expressiva (2), objetivava seguir uma articulação já prescrita, além de incentivar, principalmente, como foi a maioria das vezes, sua execução correta:

- Quando John pede que Rodrigo não separe o primeiro fá do restante das notas seguintes, porque todas estão dentro de uma mesma ligadura. (comp. 4 do *Trio* - cena 3b); e ao instruir que aluno não criasse um “buraco” muito grande no espaço entre uma articulação e outra nos compassos iniciais do *Minueto* (cena 1d);
- Momento em que Anne instrui Erica não ligar os dois dós do comp. 1 ao 8 (cena 10); não conectar/ligar a última nota (dó) do comp. 23 com a primeira (sol) do comp.24 (cena 13); e não ligar a nota mi com o sol do comp.24 (cena 14).

Em suma, essa dimensão também foi considerada básica, porém, mesmo que de forma elementar, já apresentava pequenas nuances expressivas, visto que houve uma grande preocupação com direcionamentos melódicos, fraseológicos, realização de dinâmica e articulação. Aqui, os conteúdos musicais foram abordados em trechos de poucos compassos e manifestaram, todavia, ter um caráter reprodutivo, pois seu conteúdo dependia das marcações descritas pelo texto musical ou algum tipo de norma/padrão/convenção de realização, como foi o exemplo de Anne e John sobre o contorno fraseológico e a melodia/acompanhamento. Uma forte relação entre certo e errado também foi percebida, além de uma tendência, por parte dos professores, em prescrever e ditar os passos (dar uma resposta pronta) de execução para o aluno.

5.3.3 A dimensão em Nível 3 – Idiomático Interpretativo

A observação deste nível se deu principalmente nos momentos em que os professores construía ideias que não estavam explicitamente descritas no texto musical: quando precisavam construir um percurso/narrativa com a dinâmica por diversos compassos, ou sugerir e refletir em uma qualidade específica de sonoridade de timbre, ou ainda em momentos em que os professores precisavam instruir diferentes tipos de pedalização: “(...) Se você colocar muito pedal eu acho que o som não fica puro e a articulação acaba se camuflando dentro do pedal. E aí a gente perde o que eu acho que é o gracioso aí dentro” (John, cena 1c).

As qualidades variáveis de Hastings (2011) também se mostraram presentes nessa dimensão, mas, diferente da segunda dimensão, aqui as qualidades variáveis (tempo, articulação, dinâmica, timbre, frase, etc.) não foram prescritas pelo texto musical, mas criadas e exploradas

visando a estruturas maiores (nível macro). Este aspecto foi observado no momento em que, durante a cena 25, como já mencionado, Anne cria e elabora uma articulação (mescla de legato e staccato demonstrado na Figura 23 no capítulo de visão geral dos casos) não comunicada pelo texto musical com o objetivo de fazer o movimento da sonata soar “mais gracioso”.

Nesta dimensão também havia uma grande interação entre os elementos musicais. Pode-se citar, por exemplo, durante a cena 20, o momento em que Anne sugeriu que Eric criasse contrastes de dinâmica nos acordes da m.e dos comp.58 a 61, buscando, além disso, ressaltar as diferenças harmônicas dos acordes que se repetiam nesse trecho. A ênfase nas diferenças harmônicas é extremamente elucidativa através das demonstrações de Anne que, além de criar contrastes de dinâmica, sublinha as progressões harmônicas. Neste momento, ela não prescreve o exato caminho que os contrastes sugeridos percorreriam. As informações e estratégias usadas além das *demonstrações molde e educativa* foram para instruir o aluno a pensar em “outros instrumentos”, além de oferecer uma *demonstração oposta* com os acordes que soavam da mesma maneira, o que, segundo ela, não ficaria “interessante”. Anne conclui dizendo que “tenho a impressão de que você está um preocupado demais com trêmulo e não está curtindo muito isso [acordes da m.e] (...) você precisa conhecer a progressão harmônica”.

Outro ponto importante é que os momentos nos quais os alunos não apresentavam contrastes de ideias, dinâmica, como a situação mencionada acima, ou quando não havia qualquer tipo de preocupações tidas como interpretativas (CHAFFIN *et al.*, 2003), isso também era considerado “errado” para os professores, que, por sua vez, precisaram incitar os alunos a buscarem caminhos para solução desses aspectos. Ainda durante a cena 20, após Anne e Eric trabalharem contrastes de dinâmicas dos acordes da m.e, Eric apresentou dificuldades em realçar e elaborar estes contrastes. Vendo isso, Anne acentuou que “de qualquer jeito” o aluno deveria apresentar contrastes naquele trecho.

Aspectos relacionados às variações de dinâmica, tempo ou uso do pedal foram considerados como uma dimensão interpretativa para Chaffin e colaboradores (2003), claramente abordados nessa dimensão. O pedal foi especialmente trabalhado por John em suas instruções, que sempre sugeria que o aluno buscasse usar o pedal de forma mais equilibrada, não ocultando a articulação descrita:

(...) então, seu pedal precisa ser bem malandro aqui. E eu diria que os pedais, nesse caso... eu penso neles mais depois das notas do que [antes], pra não sair aguando de cara. (...) um som mais puro, mais singelo, e eu acho que o gracioso tá mais nesse som de singeleza. (...). Agora, é claro que a gente não pode congelar isso. Sabe que eu não gosto de congelar pedal, nem andamento, por causa da ressonância de cada piano, que cada sala vai ter. (...) Então, [faz] a pedalização por ouvido.

De acordo com Santos (2010),

o uso do pedal representa um aspecto da interpretação pianística que, embora regulado por normas harmônicas e estilísticas, ambiente acústico, qualidades mecânicas do instrumento, possui certo grau de subjetividade sendo definido, em última instância, pelo gosto e escuta do intérprete (p. 803).

A análise de tensões e resoluções harmônicas foi similarmente identificada como um dos aspectos característicos desta dimensão, uma vez que as instruções dos professores eram baseadas em interpretações e reflexões sobre elementos harmônicos, estruturais, motivicos e formais de toda peça, correspondente ao *processamento analítico*³⁰ descrito Bautista *et al.* (2009). Esse recurso foi utilizado por Anne diversas vezes:

- O contorno fraseológico sugerido por Anne (dimensão 2) para auxiliar a execução das escalas em tercinas dos comp.48 e 49 durante a cena 6, foi, posteriormente, novamente trabalhado durante a cena 15 sobre a ótica de rápidas análises harmônicas feitas principalmente através de sua testagem. Ao fim da cena, Anne acrescenta: “tenta sempre observar o que que está... porque tudo o que está acontecendo, acontece no final da frase”;
- Ocasões em que Anne pedia que Eric colocasse mais ênfase nas transições de um material musical para outro (cenas 10, 11, 15 e 16, por exemplo), ressaltando as progressões harmônicas.

Nesses momentos, novamente as demonstrações de Anne foram extremamente elucidativas, visto que apresentavam um grande diálogo entre as progressões harmônicas, variações de *timing*, dinâmica e direcionamento melódico. Mesmo que suas instruções verbais fossem muito objetivas, suas demonstrações apresentavam uma grande variedade de possibilidades sobre como usar e interpretar os elementos musicais a fim de evidenciar uma determinada transição ou “cadência” (Anne, cena 22). Na dimensão interpretativa (3), as progressões harmônicas sempre eram enfatizadas por meio da manipulação de outros parâmetros como contrastes de dinâmica, *timing* ou até o destaque de uma nota específica da harmonia, como foi o caso de John. No decorrer da cena 3a, por exemplo, tem-se um momento em que John pede que Rodrigo destaque a sétima diminuta dos acordes na segunda parte do trio e, de forma semelhante, durante a cena 2a, John ressalta a importância de Rodrigo apoiar no dó bemol (terceira nota do motivo inicial da reexposição do minuetto), pois o apoio significaria

³⁰ “The answer explicitly refers to the analytical processing of the score (i.e., formal, melodic, harmonic, motivic, etc.)” (BAUTISTA *et al.*, 2009, p. 11).

ressaltar o “aspecto dramático” e “essa dissonância move a música”. Em outras ocasiões, os professores criavam e refletiam em um contorno musical amparado nas tensões e resoluções harmônicas, como John durante a cena 1d. A análise sobre o discurso harmônico também se relacionou às qualidades implícitas de Hastings (2011), em que os músicos escolhem, em alguns momentos, por exemplo, acentuar um motivo rítmico ao invés de uma progressão harmônica ou sequência melódica, demonstrando a grande variedade que cada músico pode criar através de suas interpretações pessoais sobre as qualidades fixas e variáveis.

Outro momento representativo desta dimensão foi (cena 12) quando Anne trabalha o trecho musical dos comp. 19 a 23 (Figura 31), corrigindo o fato de o aluno estar ressaltando demasiadamente as notas repetidas da m.d. A solução dada por Anne foi sugerir que o aluno se concentrasse em destacar a condução melódica descrita na mão direita de todo trecho. Novamente através de sua demonstração, Anne sugere que o aluno construa um caminho crescente com a dinâmica até a chegada ao próximo trecho e com pequenas variações de *timing* para o início da segunda frase do trecho abaixo (comp.21).

Figura 31 – Trecho trabalhado por Anne durante a cena 12 – Compassos 19 ao 23 do 3º movimento da Sonata nº 7 (KV 309) de Mozart.



Nessa dimensão, aspectos relacionados à criação de sonoridades e timbres estavam presentes, assim como descrito pode Bautista e colaboradores (2009). Este aspecto foi observado em momentos, como:

- “Pensar em um som mais puro, mais singelo, e eu acho que o gracioso tá mais nesse som de singeleza” (John, cena 1c);
- “Mas assim, mais orquestral. Se não, eles ficam mole, sem timbre... Tá?” (Anne, cena 8).

De acordo com McAdams e Giordano (2008), a realização do timbre envolve vários parâmetros, como a intensidade do som, pedalização, registro, duração do som e até características extramusicais, como reverberação da sala, por isso é considerado um elemento musical extremamente complexo.

A interação entre os elementos musicais, como a dinâmica, tempo, articulação, frase, harmonia, melodia e sonoridade/timbre também foi observada nessa dimensão. Estes elementos eram desenvolvidos em um nível macro, ou seja, construídos para trechos maiores da música, objetivando contrastes da estrutura além de auxiliar a criação de algum tipo de discurso e sentindo musical. As relações de fazer o aluno elaborar o caminho foram mais fortes, o que faz pensar que a junção dos elementos acaba se tornando natural, uma vez que a instrução verbal de “destacar a transição” para outro material musical não informa exatamente os elementos que poderiam ser precisamente desenvolvidos aqui. Outros momentos vinculados a essa dimensão foi quando Anne sugeria que o aluno criasse algum tipo de direcionamento dinâmica em sessões maiores, como nas cenas 10 e 16. Nesses momentos, era preciso elaborar algum tipo de discurso/caminho com a dinâmica, diferente da segunda dimensão, em que o aluno devia somente ressaltar a indicação de dinâmica descrita em um determinado compasso. A interação destes elementos musicais também foi muito frequente nas instruções de John:

Pensando de uma maneira simples, talvez pra fazer a articulação funcionar sem criar furos, a gente precisa andar um pouquinho mais (...). Quando você começa a usar o pedal mais em excesso, porque tá sentindo falta de som, e isso talvez tenha a ver com sua escolha de andamento.

Em outra situação, John encoraja Rodrigo a pensar como o pedal poderia ajudar a separar e organizar as frases da obra. Entretanto, aqui, o aluno precisa deliberar o caminho a seguir e testar suas possibilidades, como foi a maioria dos exemplos presentes nesta dimensão.

Elementos como o tempo também foram muito trabalhados nesta dimensão. Um dos exemplos a serem trazidos é quando John pede que Rodrigo trabalhe “o esticar da anacruse”. Durante a execução do aluno na cena 1e, a segunda nota da anacruse é prolongada, o que, segundo o professor, estaria deixando o início da peça muito “profundo” em termos de sentimentos, o que “caiu fora do gracioso”. Em função disso, a *sugestão* dada foi para que Rodrigo esticasse/prolongasse o tempo da primeira nota da anacruse, um gesto “tipicamente vienense” para John. Durante a *demonstração*, um gestual físico indicando o momento certo de entrada do minueto também foi observado. Esse mesmo gestual foi imitado pelo aluno e se mostrou um grande auxílio para organizar a execução do “gesto vienense de esticar a anacruse”. Nesta sugestão, sua justificativa estava ancorada em uma dimensão artística/expressiva (4), porém, a variação do tempo criado também estava ancorada nesta terceira dimensão, o que mais uma vez reforçou que o diálogo entre as dimensões estava presente nas instruções de John.

Resumidamente, o conteúdo musical dessa dimensão foi considerado interpretativo, visto que dependia da compreensão, análise e exploração do professor sobre os conteúdos musical, como tempo, andamento, articulação, frase, dinâmica, pedal e timbre. Em muitos momentos, eles analisaram as progressões harmônicas, estruturas e forma como deliberação para uma futura sugestão. Além disso, houve uma grande busca por um direcionamento/sentido musical de grandes estruturas e trechos maiores através do diálogo e análise dos conteúdos musicais. Os conteúdos não eram prescritos, mas desenvolvidos e explorados, e os professores, direta ou indiretamente, incentivavam os próprios alunos a encontrarem o caminho para soluções.

5.3.4 A dimensão em Nível 4 – Simbólico Referencial

A preocupação principal desta dimensão estava em realçar, compreender e comunicar o significado expressivo da obra **como um todo**. Muitas vezes, os professores buscavam elementos extramusicais para formar uma imagem mais artística de toda peça. John, em sua fala, não dá orientações sobre como o aluno precisaria conduzir sua linha melódica ou executar uma determinada articulação, dinâmica, etc. A sua orientação incentiva o aluno a buscar referências musicais relacionada aos estilos composicionais da obra em questão, o que leva o aluno a pensar e a significar o minuetto como um todo:

(...) eu acho importante você ir para a pesquisa sonora, né (...) pra gente entender essa música, eu falo isso sempre pra vocês [alunos], a questão... da orquestração (...). Beethoven, assim como Mozart, os compositores que utilizaram o piano, teclado como veículo de expressão é... eles tinham os grandes gêneros na cabeça. A sinfonia estava na cabeça deles, ou ainda a música de câmara. Então a orquestração tá presente aqui com seus respectivos idiomas. Com suas articulações, seja arcadas né, o tipo de respiração, timing na hora da condução da melodia. O piano é um instrumento imitador... e como tal, eu não posso imitar o que eu não conheço. Então, por isso, onde você tem que ir? Nos minuetos! Você tem que ouvir os minuetos de Haydn e Mozart, e eu iria pros minuetos dos outros gêneros, não vai direto pra sonatas pra piano (...) (John, cena 1g).

A construção de uma determinada concepção foi fortemente vinculada a esta dimensão. Bautista e colaboradores (2009), por exemplo, descrevem que as respostas vinculadas ao *processamento artístico* e referem “às dimensões expressivas, estilísticas, comunicativas, estéticas ou referenciais da partitura”³¹ (p. 11). Segundo Chaffin e colaboradores (2003), as dicas expressivas representam emoções e surpresas a serem transmitidas e, além disso, “são

³¹ The answer refers to expressive, stylistic, communicative, aesthetic, or referential dimensions of the score.

uma destilação dos efeitos musicais de todas as outras dimensões, representando o fluxo e refluxo do sentimento produzido pela estrutura musical”³² (p. 470).

As referências relativamente frequentes de termos como “caráter nobre”, “nariz empinado” ou “Beethoven flutuou nesses dois mundos (...). Esse mundo entre a corte e o campo” sugeriram uma grande busca de John por elementos extramusicais a fim de desenvolver e construir os aspectos das outras dimensões que evidenciarão a comunicação do caráter da obra. Durante toda a sua aula, esse foi um pilar e sua primeira abordagem.

Quando os professores abordavam elementos vinculados a essa dimensão, sempre abordavam e pensavam na peça como um todo, diferente das dimensões 1 e 2, que diziam respeito a pequenos e isolados trechos, e distintos da terceira dimensão, em que se trabalhavam trechos maiores. A visão dessa dimensão era considerada mais ampla e unia todos os elementos das outras dimensões, além de pertencer a uma abordagem de caráter mais explorativo sobre o texto musical (HULTBERG, 2002). Isso também foi relacionado ao que Swanwick (1989) chama de *valor*, quando o sujeito (no caso, a criança, na pesquisa do autor) atinge o último estágio de desenvolvimento musical e a peça começa a ter um significado para cada indivíduo. Semelhante ao estágio de *valor*, nessa dimensão artístico/simbólico começa a existir uma produção simbólico/emocional e a peça atinge um caráter expressivo e com possibilidades de discurso; o domínio técnico adquirido nas outras dimensões servem também como ferramentas para a comunicação do caráter expressivo.

Em comparação a John, raramente Anne abordou direta e verbalmente questões relacionadas a essa dimensão. Pode-se citar, por exemplo, o momento em que ela pediu que Eric executasse novamente a peça do início, mas, antes de começar, pediu que o aluno refletisse sobre o caráter da obra: gracioso. Para John, a busca por essa dimensão tornou-se o cerne da aula, e todos os elementos trabalhados por ele visavam à solidificação da ideia musical e, por isso, ela esteve mais presente na aula de John e Rodrigo.

Comparando os dados com as informações apresentadas pela literatura, quatro nuances/níveis de abordagens sobre o conteúdo musical foram identificadas durante a primeira aula de John e Anne. Na Tabela 7, abaixo, as características já descritas pela literatura foram organizadas de acordo com os dados observados sobre o conteúdo musical das aulas.

³² Expressive cues are a distillation of the musical effects of all of the other dimensions, representing the ebb and flow of feeling produced by the musical structure.

Tabela 7 – Significado das dimensões observadas e organização da descrição da literatura relacionada às aulas observadas.

Dimensões do conteúdo musical		
Nível 1 Básico - Técnico motor	Abordagem reprodutiva (HULTBERG, 2000, 2002, 2007); Processamento básico (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Dimensões psicomotoras (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Dimensões básicas (CHAFFIN <i>et al.</i> , 2003); Qualidades fixas (HASTINGS, 2011); Produção em nível material (SWANWICK, 1989); Níveis micro (HASTINGS, 2011; CHAFFIN <i>et al.</i> , 2003).	O conteúdo musical desta dimensão foi estritamente básico amparado em uma técnica puramente física e motora: postura geral ao piano (posição dos pulsos, a curvatura dos dedos, o uso do peso do braço, o movimento do tronco), habilidades técnicas como relaxamento corporal, agilidade e precisão; dificuldades técnicas tais como saltos, escalas, acordes, ritmos e decisões sobre dedilhados. Além disso, também englobou correções relacionados a leitura, reconhecimento, entendimento e correta execução de componentes básicos da partitura, como: tonalidade, ritmo, andamento, notas, pausas, acordes, arpejos, escalas, melodia, ornamentos. Trechos pequenos (micro) e pequenas estruturas eram abordados nesta dimensão.
Nível 2 Básico - Expressivo Normativo	Abordagem reprodutiva (HULTBERG, 2000, 2002, 2007); Processamento sintático (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Dimensões Interpretativas/ primárias e elementar (CHAFFIN <i>et al.</i> , 2003); Qualidades variáveis (HASTINGS, 2011); Relação vernacular-normas de expressão (SWANWICK, 1989).	O conteúdo musical desta dimensão também foi considerado básico, porém, apresentou um nível expressivo, ainda que elementar. Nesta dimensão, trechos pequenos eram abordados: os conteúdos musicais como andamento, tempo, dinâmica, articulação e frase, foram abordados, porém, possuíam um caráter reprodutivo uma vez que seu conteúdo dependia das marcações descritas pelo texto musical ou algum tipo de norma/padrão/convenção de realização (por exemplo, contorno fraseológico precisa começar e terminar em uma intensidade menor; destacar a melodia de um acompanhamento). Os professores tinham uma grande tendência de prescrever os passos (dar uma resposta pronta) para o aluno.
Nível 3 Idiomático Interpretativo	Abordagem explorativa (HULTBERG, 2000, 2002, 2007); Processamento analítico (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Processamento sintático (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Características físicas do som (BAUTISTA <i>et al.</i> , 2009); Dimensões Interpretativas (CHAFFIN <i>et al.</i> , 2003); Qualidades variáveis (HASTINGS, 2011); FORMA (SWANWICK, 1989); Nível Macro (HASTINGS, 2011; CHAFFIN 2003).	O conteúdo musical desta dimensão foi considerado interpretativo uma vez que dependia da compreensão, análise e exploração do professor sobre os conteúdos musical como tempo, andamento, articulação, frase, dinâmica, pedal, timbre; também envolveu análise de progressões harmônicas, estruturas e forma. Nesta dimensão houve uma grande busca por um direcionamento/sentido musical de grandes estruturas e trechos maiores através do diálogo e análise dos conteúdos musicais. Os conteúdos não eram prescritos, mas desenvolvidos e explorados, e os professores, direta ou indiretamente, incentivavam os próprios alunos a encontrar o caminho para soluções.

Tabela 7 – Significado das dimensões observadas e organização da descrição da literatura relacionada às aulas observadas (continuação).

<p>Nível 4 Simbólico Referencial</p>	<p>Abordagem explorativa (HULTBERG, 2000, 2002, 2007); Processamento Artístico (BAUTISTA <i>et al.</i>, 2009); Dicas Expressivas/ criação e significado (CHAFFIN <i>et al.</i>, 2003); Qualidades implícitas (HASTINGS, 2011); VALOR (SWANWICK, 1989); Nível Macro (HASTINGS, 2011; CHAFFIN 2003).</p>	<p>A característica desta dimensão foi a busca em explorar, compreender e principalmente comunicar o significado da peça como um todo. Mesmo nos momentos em que os professores trabalhassem pequenos trechos, a orientação tinha como foco principal a comunicação do caráter como um todo. Os conteúdos musicais das outras dimensões e elementos extramusicais eram abordados a fim formar uma imagem mais artística e de significado da peça como um todo. Professores se preocupavam em trabalhar aspectos estilísticas, noções comunicativas, estéticas ou referenciais sobre o caráter da obra. Esta dimensão também se adequou a uma abordagem explorativa dado que os próprios alunos precisavam elaborar e percorrer o caminho de execução.</p>
--	--	---

5.4 ANÁLISE QUANTITATIVA E TRANSVERSALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANNE E JOHN

Na observação das aulas, foram detectadas ações dos professores em direção e em resposta ao que o aluno fazia, sempre tomando como referência/fundamento a obra em estudo. As diversas ações observadas nessas situações foram interpretadas e caracterizadas sob três grandes procedimentos de ensino, comuns entre os professores: (i) *Processo de deliberação*; (ii) *Sugestão*; e (iii) *Correção*. A seguir, serão apresentadas as incidências de cada procedimento de ensino durante as aulas dos dois professores investigados.

O conceito de *Processo de Deliberação* (para a instrução) foi escolhido por haver uma ação intencional de tomada de decisões de como e com o que cercar a problemática vivenciada pelo estudante. Há certo posicionamento (um curso da ação de ensinar) após ponderar tacitamente aquilo que o aluno está trazendo neste momento da aula, enquanto o aluno realiza a *simulação da performance* da obra que estudou previamente. O *Processo de Deliberação* compreende um conjunto de ações subsidiárias que são ações/pensamentos em forma tácita ou explícita de *sondagem/questionamentos*, assim como de simulação performática e reflexão do próprio professor, que pondera e testa intencionalmente um dado trecho para poder se imbuir de decisões e escolhas (tácitas) que poderão ajudar a orientar o aluno.

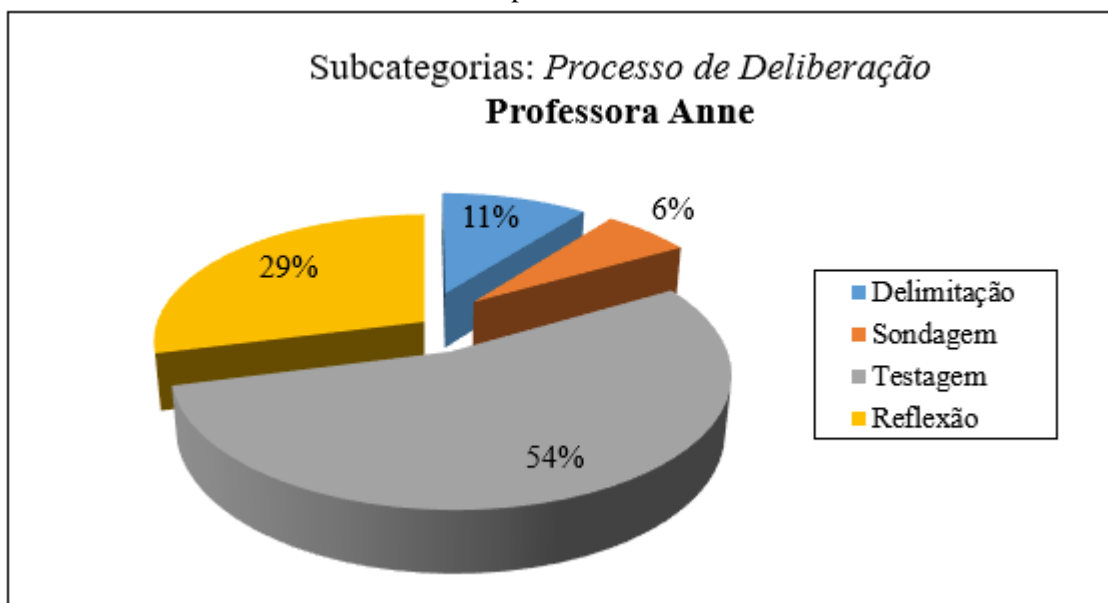
No *Processo de Deliberação*, a Tabela 8 detalha as subcategorias que surgiram ao longo da descrição das aulas.

Tabela 8 – Definição das ações subsidiárias contidas no Processo de Deliberação.

Subcategoria	Descrição
<i>Sondagem</i>	Momento em que o(a) professor(a) precisa coletar/buscar informações sobre ou com aluno diretamente por uma questão pontual, como por exemplo: “qual dedilhado você usa aqui?” [professora Anne].
<i>Testagem</i>	Momento em que o(a) professor(a) necessita experimentar tocando para reconhecer as complexidades em um determinado trecho da obra a ser trabalhado e trazer, assim, uma alternativa a ser sugerida ou corrigida.
<i>Delimitação</i>	Quando o(a) professor(a) estabelece um ponto para trabalhar/abordar. Pode acontecer através de um questionamento/pergunta, demonstração ou prescrição verbal.
<i>Reflexão</i>	Momento em que o(a) professor(a) dá início a uma análise e reflexão verbal (consigo mesmo) sobre o problema a ser resolvido buscando encontrar uma solução antes de dar algum tipo de instrução para o(a) aluno(a).

Uma análise detalhada do gerenciamento das subcategorias presentes no *Processo de Deliberação* encontra-se representada na Figura 32.

Figura 32 – Porcentagens do tempo utilizado nas subcategorias do Processo de Deliberação durante a aula da professora Anne.



De acordo com a Figura 32, pode-se visualizar que a professora despende cerca 50% do total de tempo no *Processo de Deliberação*, em *Testagem* (total de 467 segundos), seguido pelo uso de 30% do tempo na subcategoria *Reflexão* (249 segundos). Anne recorreu ao procedimento de *Processo de Deliberação* precisamente em 860 segundos contabilizados, correspondendo a 14 minutos de uma aula de cerca de 70 minutos. Já o professor John recorreu minimamente ao processo de deliberação: foram em apenas 94 segundos de uma aula de cerca de 61 minutos. Desses 94 segundos, ele recorreu a 30 segundos para *delimitação*, 48 segundos para *sondagem* (em forma de questionamentos retóricos) e 16 segundos para *testagem*. Na categorização das aulas do professor John, muitas das ações *questionamento* e *delimitação* foram vinculadas ao processo de *correção* e contabilizadas neste contexto.

Correção e *Sugestão* foram os procedimentos responsáveis por transmitir e comunicar o assunto/conteúdo musical ao aluno. No entanto, como mencionado, percebeu-se uma diferença entre estas instruções. A *Sugestão* surgiu quando os professores investigados tinham a intenção de dar um conselho. Este podia se relacionar à adição de uma informação ou a alguma modificação/ajuste de um determinado aspecto realizado pelo aluno ao longo da aula. Além disso, pode envolver a escolha do aluno em aderir ou não a essa sugestão. Já o procedimento *Correção*, por sua vez, surgia quando os professores investigados tinham por finalidade pontual

de indicar, sem margem de escolha, que um aspecto precisava ser mudado ou melhorado, ou em momentos em que o(a) professor(a) tinha especificamente a intenção de corrigir um determinado erro na execução do aluno. Na ação *Correção*, havia uma relação entre o que era considerado certo ou errado para o(a) professor(a).

Porém, no caso do professor John houve uma variação destes dois procedimentos (*Sugestão* e *Correção*): aqueles que eram considerados *simples*, no qual John não apresentou informações complementares ou justificativas aprofundadas, e sua instrução era direta e objetiva; e aquelas em que John, através da sua opinião e argumentos, buscou justificar e embasar suas instruções, intituladas de *argumentativas*, já exemplificadas no capítulo anterior. Nas instruções *argumentativas*, John procurava justificar **o porquê** realizar de determinada maneira, **expandia** e complementava o assunto por um tipo de reflexão verbal. Isso foi especialmente caracterizado pelo aparecimento de uma subcategoria única em seu ensino: *desdobramento*.

A Tabela 9 ilustra alguma das falas dos professores, que reforçaram a diferença entre esses dois procedimentos de ensino.

Tabela 9 – Definição dos procedimentos de ensino *Sugestão* e *Correção*. Exemplos da aula da professora Anne (e Eric) e da aula do professor John (e Rodrigo).

Categoria	Significado	Exemplo real
SUGESTÃO	Instrução com intenção de dar uma espécie conselho. Este podia ser a adição de uma informação ou a alguma mudança de um determinado aspecto realizado pelo aluno. Possui uma característica mais flexível, além de envolver a escolha do aluno em aderir ou não a sugestão.	<p>Anne: “Tá, vamos pensar aqui. Quem sabe, essa última frase fazer mais brilhante e já terminar não tão piano”. (Cena 11a); “Então, aqui, é mais interessante a voz de baixo” (cena 2c).</p> <p>John: “talvez se a gente pensar na linha daqui” (<i>Trio</i>, cena 3a); “talvez a maneira que você for tocar isso seja um pouquinho diferente” (sobre a repetição do desenvolvimento do Minueto - cena 3e).</p>
CORREÇÃO	Instrução com finalidade de corrigir um erro (ou até uma ideia) na execução musical ou concepção do aluno; e/ou indicar, sem margem de escolha, um aspecto que precisa ser mudado ou melhorado.	<p>Anne: “De qualquer jeito você não pode terminar com um acento” (cena 18c); “fazer também uma linha (contorno fraseológico) aqui pra não ficar todo quadrado né... (cena 2a).</p> <p>John: “eu acho que você foge demais do acorde... acho que precisa dessa intensidade da sétima diminuta (<i>correção simples</i> – cena 3c); lá eu vou usar um pedal porque eu quero unir tudo, mas aqui não (parte da <i>correção argumentativa</i>-cena 1c). “Eu acho, pro meu gosto, que tem muito mais pedal do que precisa, você não confia na sua mão”. (parte da <i>correção argumentativa</i> (cena 1i)</p>

Nos dois procedimentos de ensino (*Correção e Sugestão*) detectaram-se subcategorias comuns em ambos os professores: *demonstração, reforço, ajuste, suporte e feedback*. A finalidade com que John e Anne usavam essa ação foi semelhante, porém, o que as diferenciavam na atuação de cada professor era a intencionalidade do *modus operandi* que o professor parecia privilegiar (Figura 33). A ação *exercício*, por exemplo, só foi observada no ensino de Anne, já a ação *desdobramento* só foi observada no ensino de John. A Figura 33 detalha todas essas subcategorias observadas no ensino dos professores.

Tabela 10 – Definição das ações subsidiárias contidas nas categorias *Sugestão* e *Correção*. Exemplos da aula da professora Anne (e Eric) e da aula do professor John (e Rodrigo).

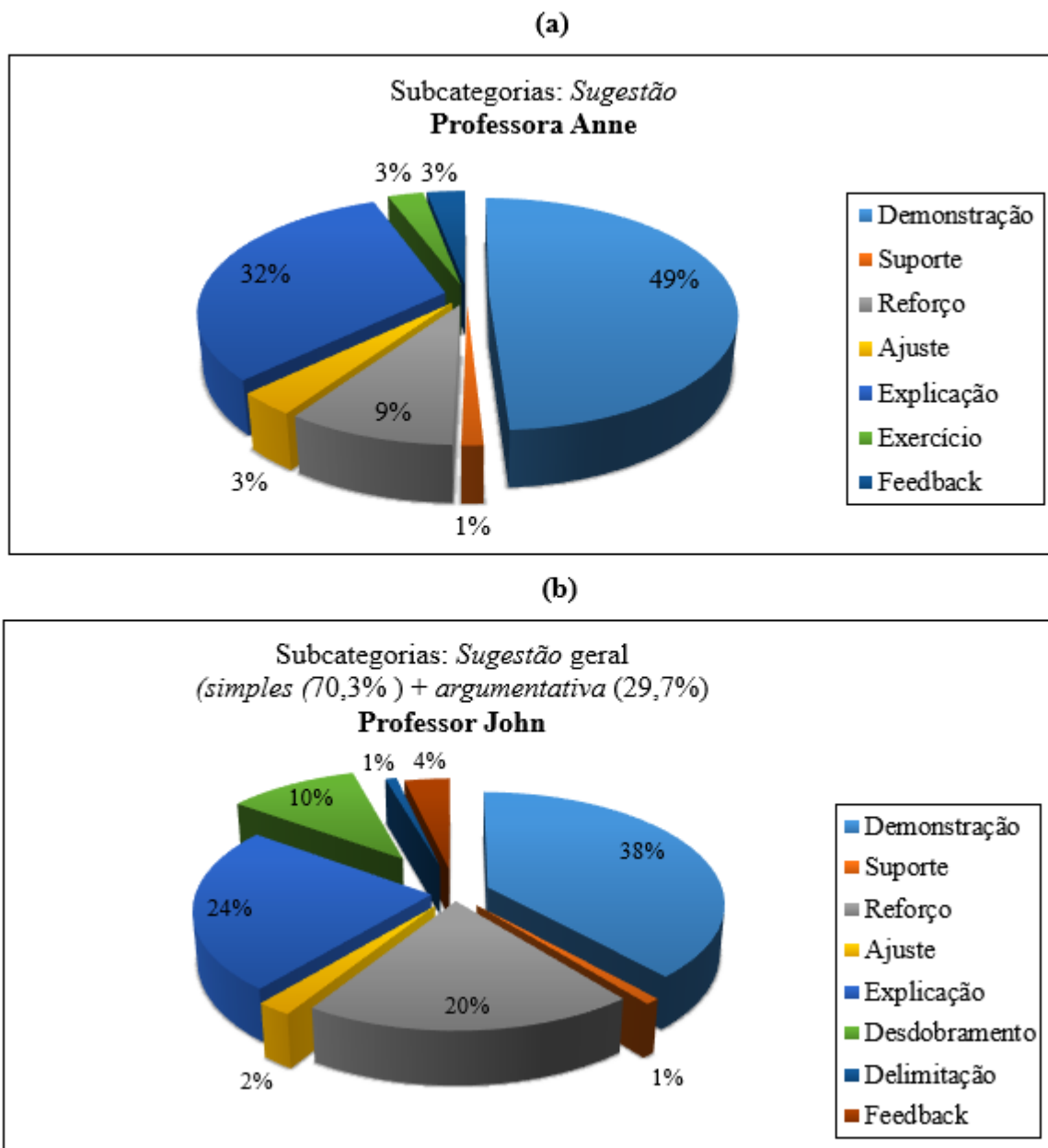
Categoria	Significado	Exemplo real
<i>Demonstração</i>	Momento em que o professor transmite uma referência sonora ao aluno; esta referência possui um modelo/molde sonoro definido e resolvido na mente e na execução do professor (diferente da <i>testagem</i>), mas sua finalidade variou conforme a intenção didática de cada professor.	“Tá, seguinte, esse é interessante (toca a m.d comp.20), agora isso não [demonstra o que não deveria fazer]” (Anne - cena 12) Às vezes você faz a troca de pedal legato assim ó [demonstra como o aluno estava fazendo]” (John - cena 1i)
<i>Reforço</i>	O reforço verbal auxilia na compreensão de uma ideia e reforça uma sugestão/correção já dada. Dizer mais uma vez ou de outra maneira, um aspecto já apontado/sugerido ou corrigido.	“Não, mais uma vez. Lembra dessas...terminações!” (Anne - cena 16) “Sem lavar o som” (John – cena 1i – a informação principal foi que Rodrigo estava usando muito mais pedal do que precisava)
<i>Ajuste</i>	Acréscimo de informação para complementar uma correção ou sugestão dada;	“Aqui vai ter pedal também” (cena 18c). “E eu diria que os pedais, nesse caso eu penso neles mais depois das notas” (John – cena 1c).
<i>Suporte</i>	Auxílio/ajuda do Professor na compreensão de uma ideia durante (simultaneamente) a prática/ execução do aluno.	Canto simultâneo à execução do aluno; contagem em voz alta do tempo/pulso; Anne (cenas 2d e 15b, por exemplo) e John (cenas 1d e 1g, por exemplo).
<i>Exercício Anne</i>	Momento em que Anne simula um estudo em aula/ estratégias de estudo para auxiliar o aluno a colocar uma determinada ideia em prática.	“Estudar lento. Vozes separadas, esquerda e direita separado e depois junta” (Anne - cena 2d).

Tabela 10 – Definição das ações subsidiárias contidas nas categorias *Sugestão* e *Correção*. Exemplos da aula da professora Anne (e Eric) e da aula do professor John (e Rodrigo).
(continuação).

<i>Desdobramento John</i>	Momento em que John expande o assunto principal em busca de fundamentar e justificar a instrução transmitida.	“Tem um nariz empinado no minueto, né? O minueto não é uma dança de tamanco... do povo. O Beethoven flutuou entre esses dois mundos, né?! (...) Esse mundo entre a corte e o campo. Beethoven começa a deslocar o seu... o seu foco pra aquilo que era simples, né... hum... E isso faz parte o movimento romântico (...)”. (John – cena 2a)
<i>Feedback</i>	Retorno positivo ou negativo do que foi executado pelo aluno.	“Isso mesmo” (Anne). “Ótimo!”. (John – cena 1h).

A Figura 33 apresenta a análise detalhada do percentual de tempo gasto nessas subcategorias presentes na categoria *Sugestão* de Anne e John (detalhado em porcentagem de *Sugestão Simples* e *Sugestão Argumentativa*). Vale ressaltar que a categoria *explicação* apresentada (Figura 33) refere-se aos momentos de ênfase/explicação verbal sobre um procedimento apresentado.

Figura 33 – Porcentagens de tempo total empregados nas subcategorias de *Sugestão* durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).

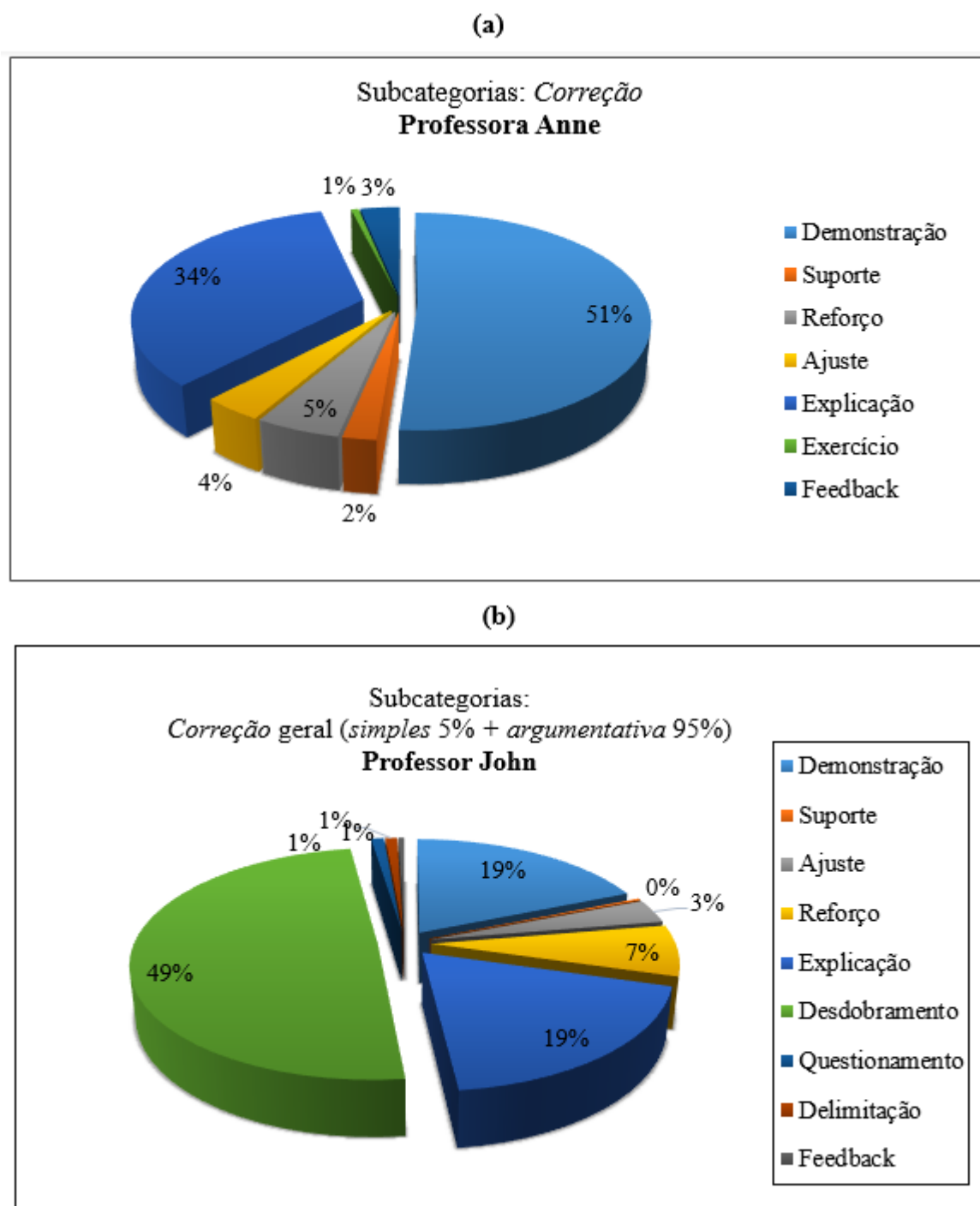


A *Sugestão* foi utilizada por Anne em um tempo total de 1047 segundos (por volta de 17 minutos). Já John, utiliza a *Sugestão* em um tempo total de apenas 334 segundos (cerca de 6 minutos). De acordo com a Figura 33, percebe-se nitidamente que a subcategoria mais utilizada pelos professores durante a *Sugestão* foi a *demonstração*: 49% para a professora Anne e 38% para o professor John. Além da *demonstração* (49%), Anne gasta um tempo em *explicação* (32%) e *reforço* (9%), como preocupação pedagógica sobre aquilo que já fora instruído. Já John, além do 38% do tempo dedicado a *demonstração*, 20% são destinados ao *reforço*. Cabe ainda detalhar que, para o professor John, as intruções são amplamente utilizadas

como *Sugestões Simples* (70,3%) e somente 29,7% são fornecidas de maneira *Argumentativa*. Isso aponta que em sua *Sugestão* o professor John tende a ser mais direto, por haver possibilidade de margem de escolha do aluno.

A Figura 34 apresenta a análise detalhada do percentual de tempo gasto nas subcategorias da *Correção* de Anne e John.

Figura 34 – Percentagens de tempo total empregados nas subcategorias de *Correção* durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).



De acordo com a Figura 34, percebe-se que professora Anne também privilegia a *demonstração* (51%), seguida pela *explicação* (34%) da correção em si. As outras subcategorias também apresentaram uma divisão parecida com o procedimento da *Sugestão*. No caso de John, a *demonstração* no procedimento *correção* não ganha mais o destaque principal, como foi na *sugestão*. A subcagoria mais utilizada de forma geral foi o *desdobramento* (49%). Mesmo que na *Correção Simples*, John não utiliza essa subcategoria, e isso só reforça que a *correção argumentativa* foi muito mais utilizada por John (2582 segundos) do que a *Correção Simples* (139 segundos), uma vez que na contagem geral desse procedimento o *desdobramento* foi a subcategoria em que John permaneceu durante mais tempo. Em seguida ao *desdobramento*, as duas subcategorias mais utilizadas por John na visão geral foi a *demonstração* (19%) e a explicação verbal da instrução (19%). Anne privilegia muito a instrução não verbal em seus procedimentos, ou seja, suas *demonstrações*. Já John utiliza 81% (todas as subcategorias verbais somadas) em explanação verbal. Fica, portanto, nítida a valorização dos professores naquilo que especialmente surge como algo característico de seu próprio ensino (e que foi observado): Anne com suas *demonstrações* sonoras e John com seus fundamentos argumentativos.

Durante a apresentação de uma *Sugestão* ou *Correção* em cada cena, as subcategorias destes procedimentos não apareciam todas juntas e de uma só vez, e suas aparições foram arbitrárias, poderiam aparecer uma, duas, três e, minimamente, todas juntas.

A *demonstração*, em particular, mostrou-se muito presente e constante nos professores, principalmente no ensino de Anne, que a usava na maior parte do tempo. O ponto a ser mencionado é que que foi especialmente peculiar no ensino destes professores foi que a *demonstração* apresentou diversas variações, diferente de outras subcategorias, como o *ajuste*, *reforço*, *suporte*, *desdobramento* e *exercício*, por exemplo.

O termo *demonstração* em si, no contexto da investigação, foi referente ao momento em que o professor transmite uma referência musical ao aluno, caracterizada por ter um modelo/molde sonoro definido e resolvido na mente e na execução do professor (diferente da *testagem*), mas sua finalidade variou conforme a intenção didática de cada professor. Vários tipos de *demonstração* foram percebidos nas aulas dos professores, e estas manifestaram ter intencionalidades diferenciadas. Foi observado que sempre que os professores ofereciam uma referência musical para o aluno, esta ação era caracterizada por um modelo/molde sonoro definido e resolvido na mente e na execução do professor (diferente da *testagem*), entretanto, sua finalidade variou em alguns momentos. O primeiro tipo de *demonstração* observado e categorizado foi a *demonstração molde* ou modelagem musical (TAIT, 1992), cuja finalidade

do(a) professor(a) foi transmitir performaticamente para o aluno um modelo pronto, ideal e considerado correto para o professor; nesta ação, todas as partes da música estavam envolvidas e nenhum aspecto da obra era modificado ou tirado, tais como andamento, dinâmica, harmonia, melodia, acompanhamento, etc. Os tipos de demonstrações observadas nas aulas dos professores investigados estão ilustrados na Tabela 11.

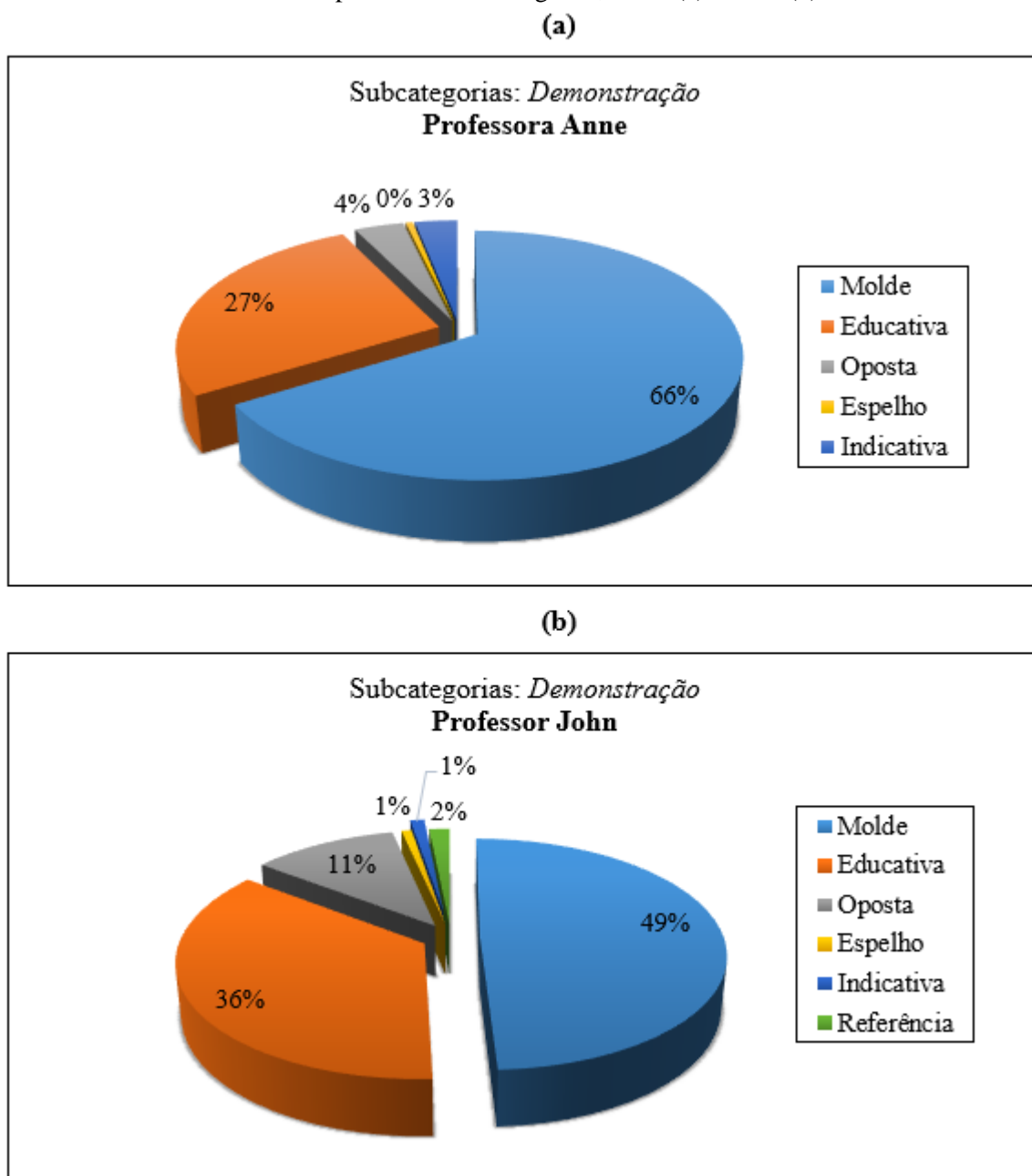
Tabela 11 – Definições das subcategorias da demonstração.

Categorias	Definições
DEMONSTRAÇÃO	Realização sonora do(a) professor(a) seja tocada ao piano (em sua maioria) ou também cantada ao aluno. A demonstração por si só, possui um modelo/molde definido e resolvido para o professor, variando em suas funções e/ou objetivos.
<i>Demonstração molde</i>	Ou modelagem musical (TAIT, 1992): situações em que o professor exemplificava performaticamente um modelo, ideal/apropriado para a situação. Envolve todas as partes da música, sem tirar ou mudar algum aspecto da obra.
<i>Demonstração oposta</i>	Modelo considerado não ideal/errado para o professor.
<i>Demonstração educativa</i>	Durante essa demonstração, o molde se encontrava em um aspecto musical isolado , enquanto o restante da música poderia ser alterado ou extraído para que o molde em questão fosse ressaltado.
<i>Demonstração espelho</i>	Momento em que o professor imitava a execução do aluno, fazendo-o perceber/reconhecer sua própria execução.
<i>Demonstração indicativa</i>	Momento em que o professor apenas indicava um trecho tocando no qual iria se referir ou trabalhar.

A *demonstração* foi uma das ações mais potencializadoras durante a aula da professora Anne, como demonstrado. Em muitos momentos, suas *sugestões* e *correções* poderiam eram seguidas, completadas ou reforçadas com o auxílio dos diversos tipos de demonstração apresentadas. Em muitos momentos da aula, as ações verbais transmitiam a informação desejada pelo professor, porém, eram as demonstrações, em sua maioria, que determinavam a eficácia das *sugestões* e *correções* que muitas vezes falavam por si só. Parte do conteúdo das instruções passadas ao aluno foram melhores identificadas através dos diversos tipos de demonstrações do(a) professor (a), especialmente no caso de Anne.

O uso da demonstração de Anne em suas instruções sempre foram superiores a 50% do tempo gasto em suas instruções. Porém, uma análise mais detalhada do gerenciamento das subcategorias pelos professores sobre o uso da demonstração encontra-se representada na Figura 35.

Figura 35 – Percentagens de tempo total empregados nas subcategorias da demonstração durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).



Ambos os professores priorizaram o uso da *demonstração molde* em seu ensino, Anne em especial, utilizando 66%, e John, um pouco abaixo, com 49%. O segundo tipo de

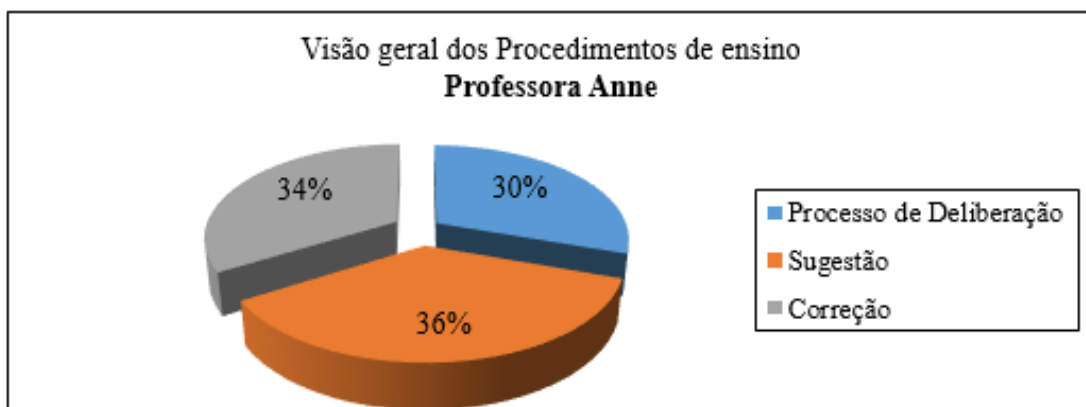
demonstração mais recorrente para os professores foi a *demonstração educativa*, no qual John permaneceu durante 36% e Anne 27%. A *demonstração oposta* ganha o terceiro lugar com ambos os professores, John (11%) e Anne (4%). No caso de John, um tipo específico de demonstração foi observado, *demonstração de referência*; somente em seu gráfico essa subcategoria foi computada.

Anne gastou um total de 939 segundos, em torno de 15 minutos, *em demonstrações*, divididos em: *demonstração molde* (621 segundos), *demonstração educativa* (250 segundos), *demonstração oposta* (34 segundos), *demonstração indicativa* (29 segundos) e *demonstração espelho* (5 segundos). No caso de John, ele utiliza a demonstração por 643 segundos, cerca de 10 minutos, também divididos em: *demonstração molde* (317 segundos), *demonstração educativa* (232 segundos), *demonstração oposta* (72 segundos), *demonstração indicativa* (7 segundos), *demonstração espelho* (5 segundos) e *demonstração de referência* (10 segundos).

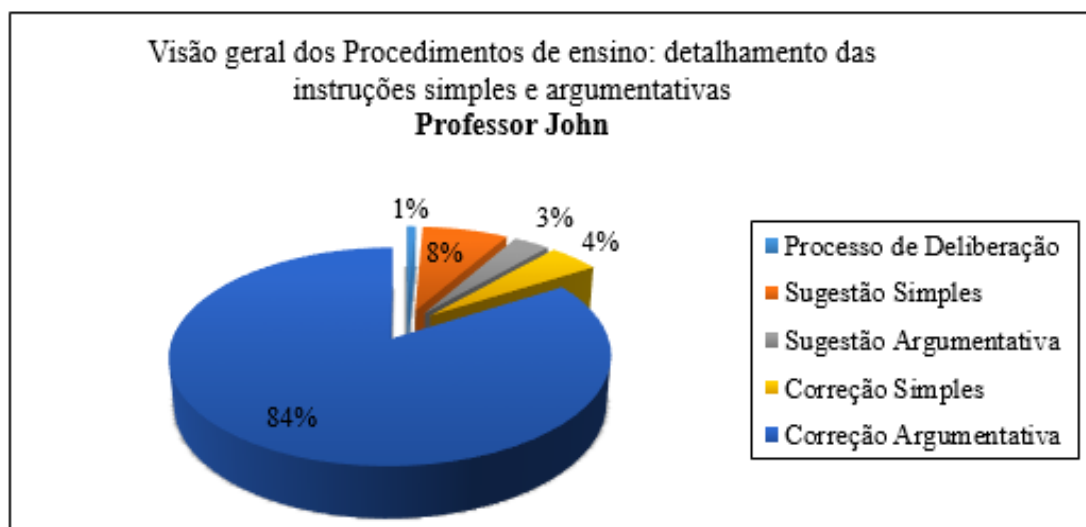
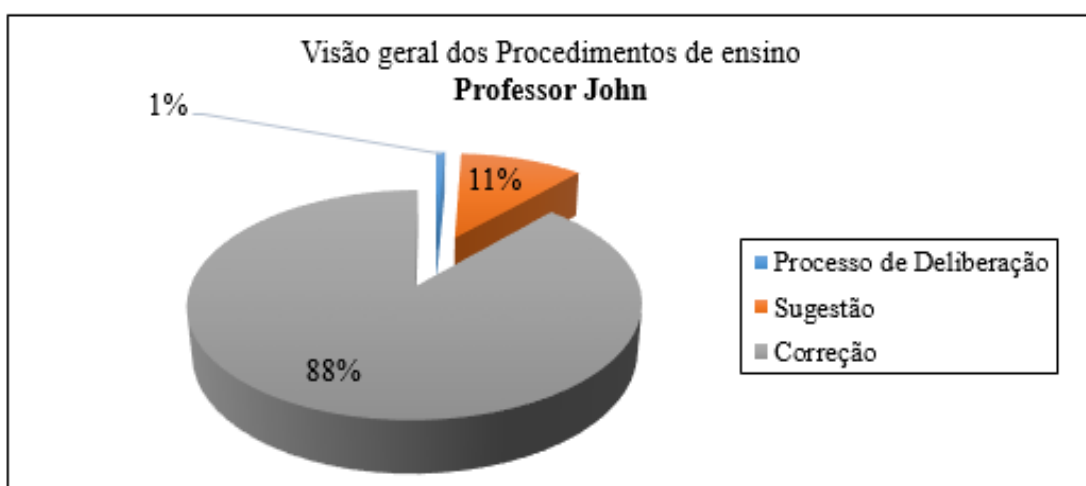
Em suma, os professores aqui investigados apresentaram os três procedimentos de ensino, com uma distribuição distinta, como se pode visualizar na Figura 36.

Figura 36 – Percentagens de tempo total empregados nos procedimentos de ensino (grandes categorias) durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).

(a)



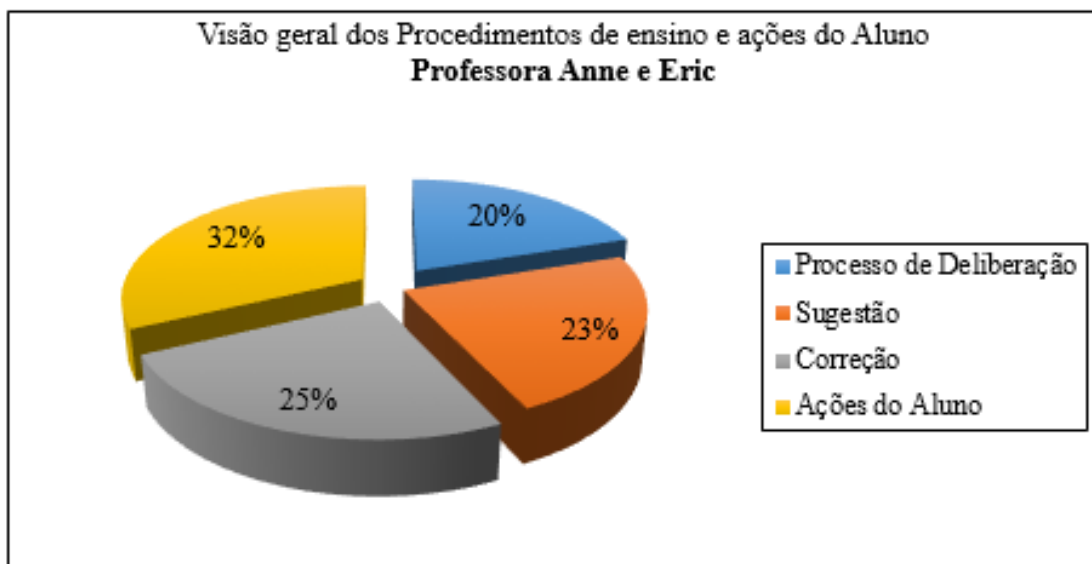
(b)



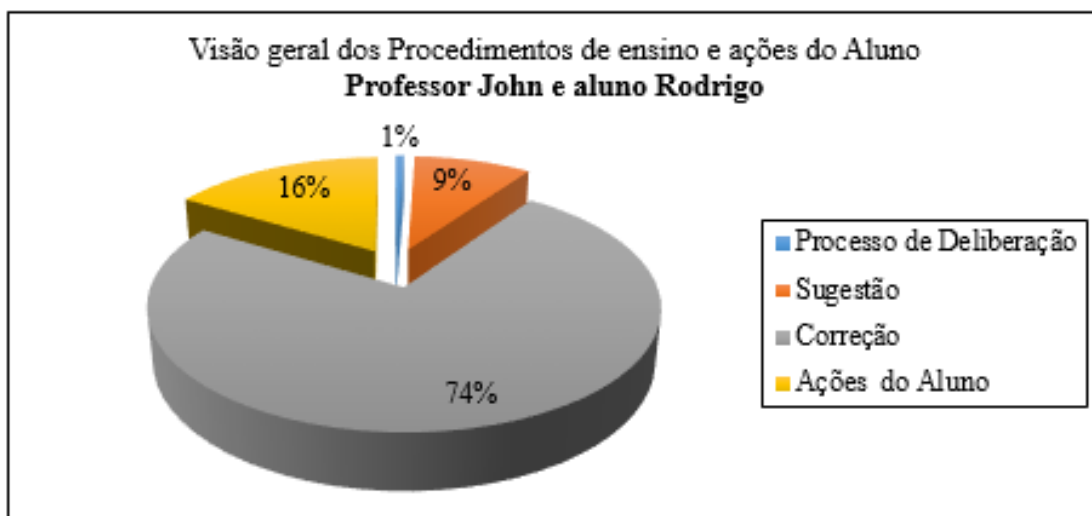
Nos dois gráficos da Figura 36 pode-se perceber que os dois professores investigados apontaram tendências genéricas comuns, mas realizadas distintamente no uso desses procedimentos de ensino: Anne (Figura 36 (a)) tem uma distribuição bem equivalente entre os três procedimentos, enquanto John (Figura 36 (b)) utilizou, ao longo da aula coletada, mais amplamente o procedimento da *Correção* (88%), sendo 84% em *correções argumentativas*, seguido da *Sugestão* (11%) e minimamente o *Processo de Deliberação* (1%).

Figura 37 – Porcentagens de tempo total empregados nos procedimentos de ensino (grandes categorias) e ações dos alunos participantes durante as aulas dos professores investigados, Anne (a) e John (b).

(a)



(b)



A participação dos alunos nas aulas aponta aspectos da sua interação com os professores. De acordo com a Figura 37, o aluno Eric demonstrou ter uma participação mais ativa durante a aula com a professora Anne (32%). Já Rodrigo aparece com uma participação em 16% de todo tempo da aula. A proporção dos procedimentos dos professores se mantém. A Tabela 12 detalha as ações dos alunos surgidas ao longo da descrição das aulas.

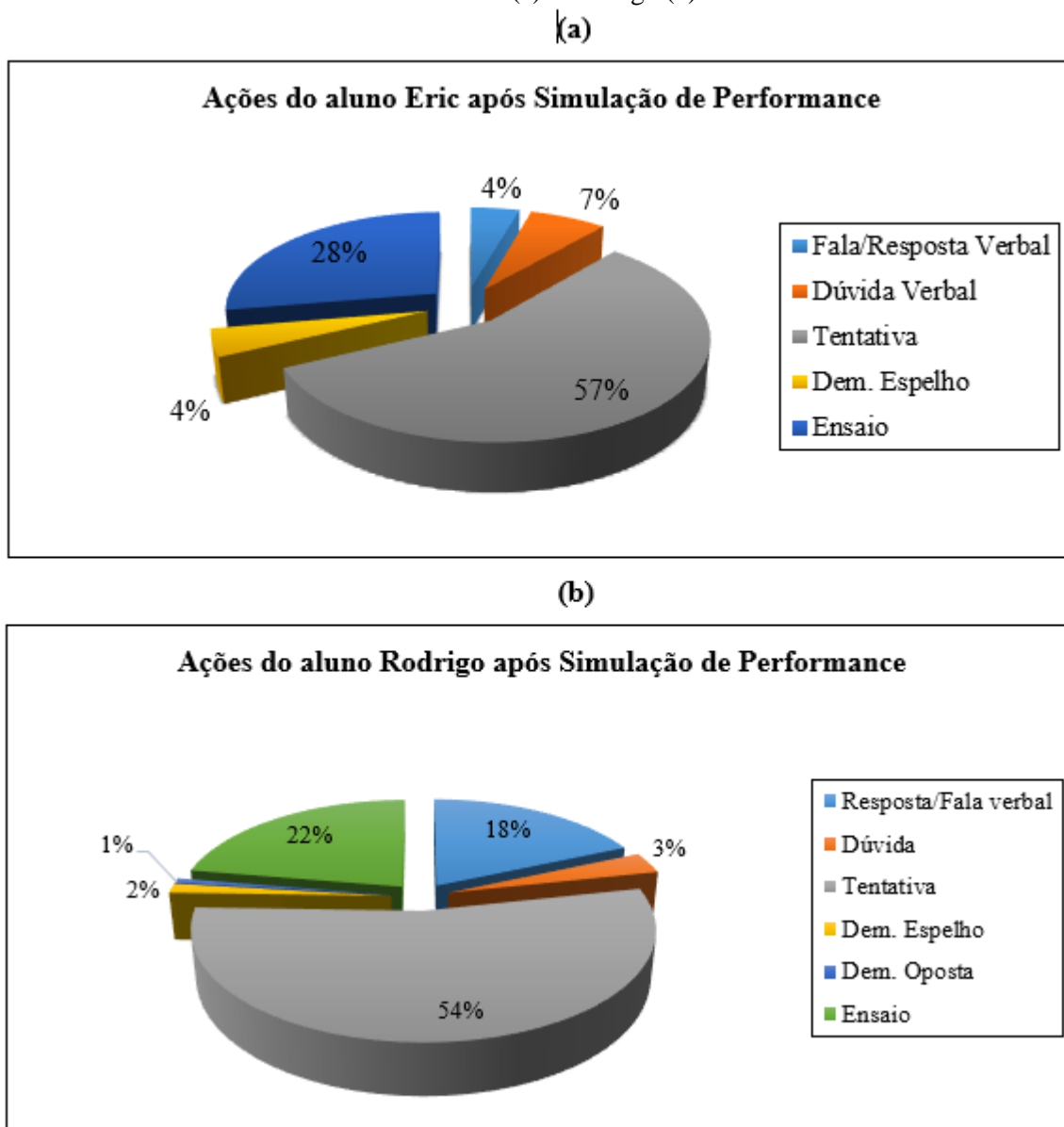
Tabela 12 – Definições das subcategorias dos alunos Eric e Rodrigo.

Categoria	Significado
<i>Tentativa</i>	Realização sonora na qual o aluno tenta realizar uma dada ação logo após algo ter sido instruído ³³ .
<i>Autorregulação</i>	Momento em que o próprio aluno interrompe sua tentativa/ensaio ao identificar e reconhecer a necessidade de repetir um aspecto que ainda precisa ser corrigido e alterado, sem a influência ou pedido do professor.
<i>Ensaio</i>	Momento em que, após colocar em prática (<i>tentativa</i>) aquilo que sugerido/corrigido em um dado trecho, o aluno dá prosseguimento ao restante da obra até ser interrompido pelo professor para trabalhar outro aspecto observado.
<i>Dúvida Verbal</i>	Dúvida dirigida ao professor: momentos em que o aluno mostrou incerteza ou convicção quanto a uma ideia.
<i>Resposta/Fala verbal</i>	Resposta a um questionamento feito pelo professor ou explanação de ideias do próprio aluno ou até concordância verbal com alguma instrução ou fala dos professores.
<i>Demonstração Espelho</i>	Momento em que aluno utiliza a demonstração espelho (recorrente aos professores) de sua própria realização musical para informar o professor sobre alguma dificuldade ou ideia musical.
<i>Demonstração oposta</i>	Momento em que aluno utiliza a demonstração oposta (recorrente aos professores) para comunicar e conformar com o professor a maneira incorreta de se executar/compreender uma ideia musical (ação identificada apenas em Rodrigo).

Em ambos os alunos foram observados os mesmos tipos de ações de falar, perguntar, tentativas de realização das instruções dos professores, perceber-se e comunicar-se sonoramente com o professor, como foi o caso do uso da *demonstração espelho e oposta*. Uma análise mais detalhada do gerenciamento das ações dos alunos observadas encontra-se na Figura 38.

³³A ação do aluno, em realizar uma *tentativa* ao ser estimulado pelo professor a fazer alguma alteração em sua maneira de tocar, foi inspirada na expressão *student attempt* de Parkes e Wexler (2012). Durante a descrição de aspectos adicionais encontrados nas aulas observadas, esses autores descreveram: “Gestural conveying of information such as conducting or clapping time/beat, sometimes as a side-coaching strategy during student attempt, sometimes prior to student attempt” (PARKES e WEXLER, 2012, p. 12).

Figura 38 – Porcentagens de tempo total empregados nas ações dos alunos participantes durante as aulas: Eric (a) e Rodrigo (b).



Pode-se observar, na Figura 38, que os alunos fizeram uso de *tentativas* na maior parte da aula, Eric com 57% do tempo (781 segundos, certa de 13 minutos) e Rodrigo com 54% (301 segundos, certa de 5 minutos). Mesmo que tenham dedicado uma proporção parecida no uso da ação *tentativa*, Eric participou com essa ação quase três vezes mais que o aluno Rodrigo, em termos de segundos gastos, o que foi confirmado nos gráficos anteriores, em que Rodrigo tem uma baixa participação durante a aula, em comparação com Eric. A segunda categoria mais usada pelos alunos também foi a mesma: *ensaio*.

Em suma, a observação dos procedimentos possibilitou um olhar para o modo de ação de cada professor, e a maioria de suas ações foi comum aos dois professores investigados,

porém, o que se diferenciou foi a forma como eles privilegiavam cada uma das ações. Em seguida, na Figura 39, encontra-se a análise detalhada do gerenciamento das dimensões do conteúdo musical que foram usadas pelos professores ao longo de toda aula, além de um detalhamento do uso das dimensões específicas de cada cena.

Figura 39 – Porcentagens do tempo utilizado nas dimensões durante as aulas dos professores investigados, John (a) e Anne (b).
(a)

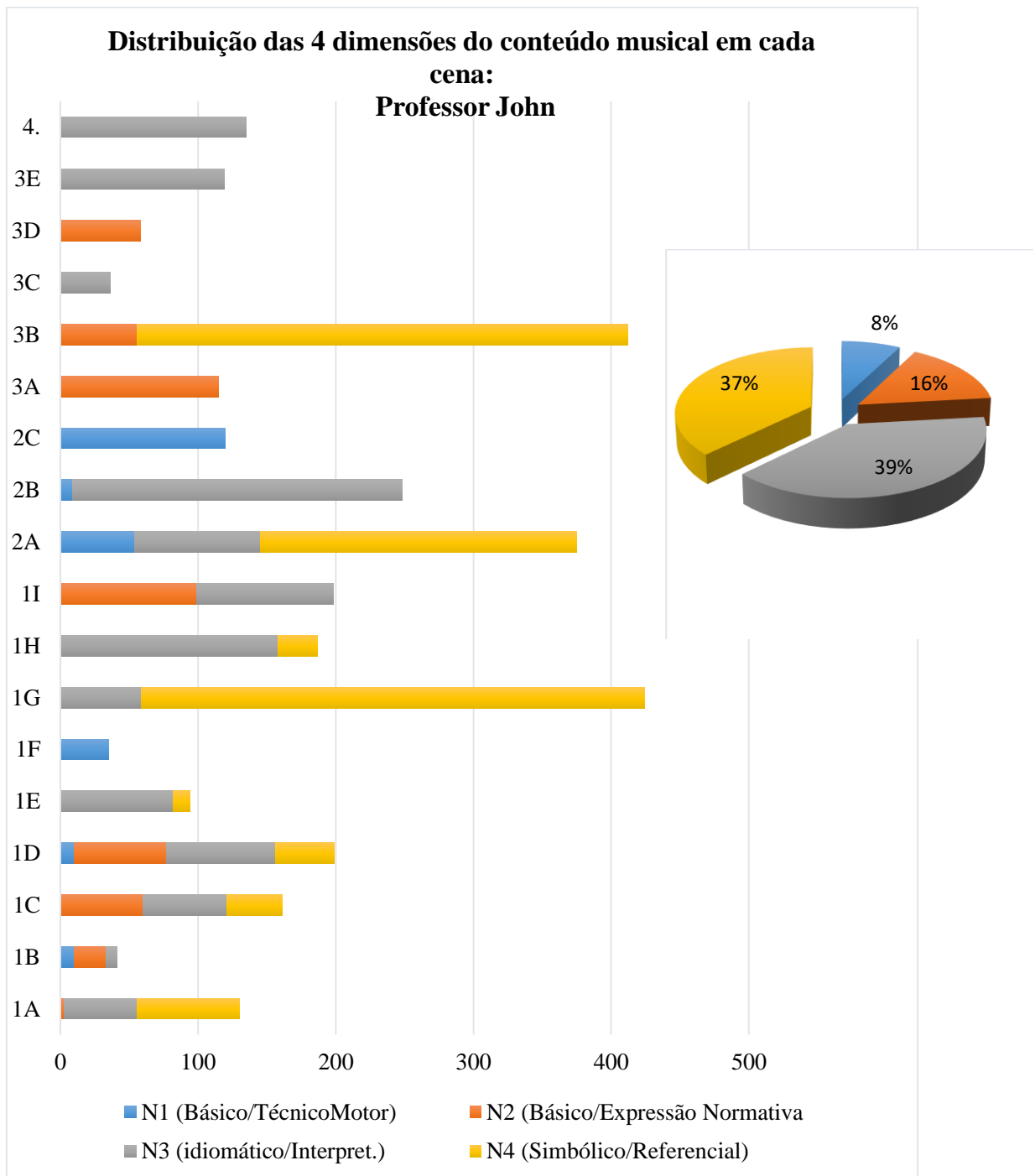
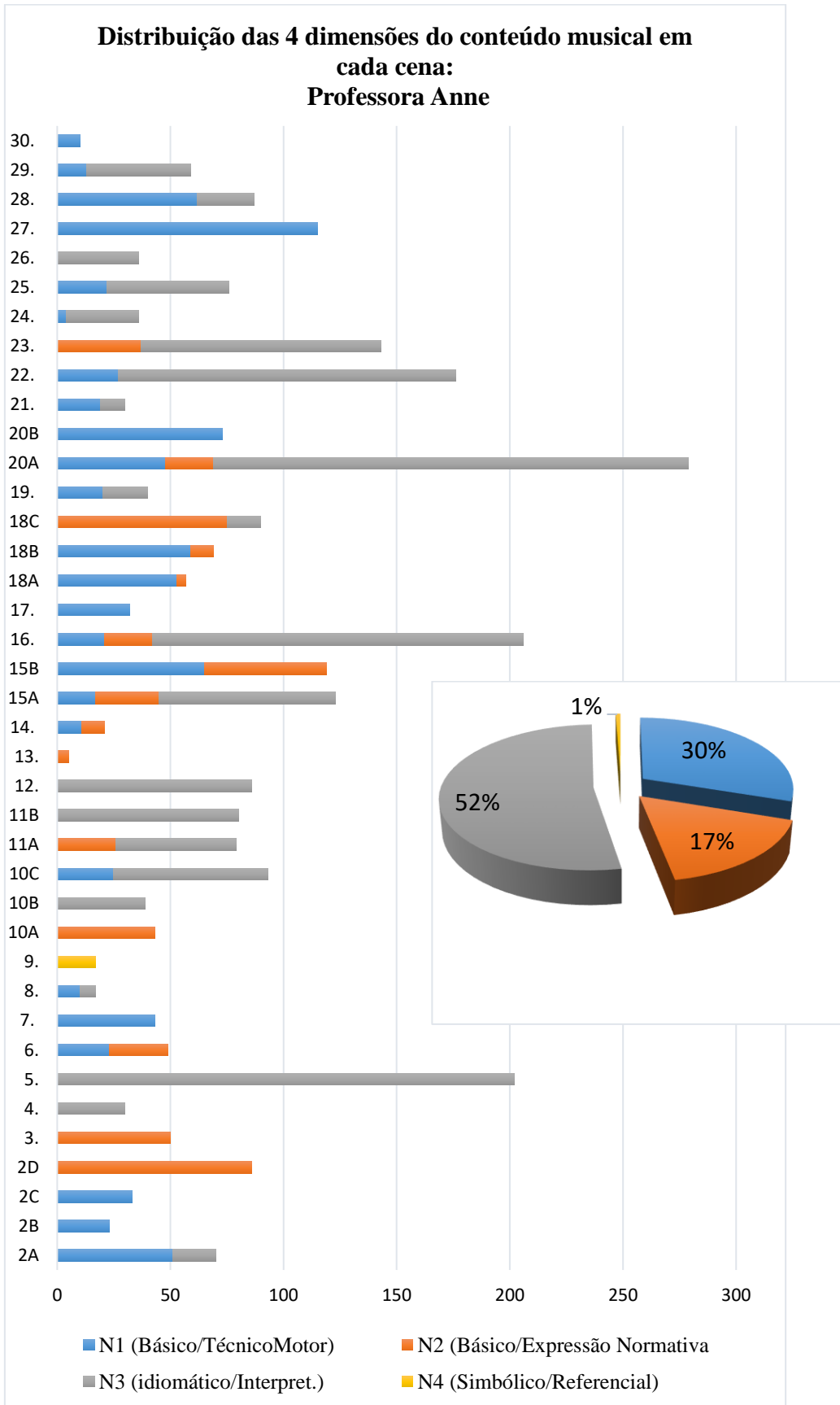


Figura 39 – Porcentagens do tempo utilizado nas dimensões durante as aulas dos professores investigados, John (a) e Anne (b) (**continuação**).
(b)



De acordo com a Figura 39 (a e b), os professores apresentaram diferentes gerenciamentos no uso das dimensões do conteúdo musical em uma primeira aula de uma obra musical que ainda não havia sido apresentada pelo aluno. Anne focou em trabalhar um conteúdo musical relacionado principalmente à dimensão 3 (Interpretativo), em 52% de toda aula, a segunda dimensão mais recorrida foi a dimensão 1 (Básico Técnico Motor), em 30%, seguida pela dimensão 2 (Técnico Expressivo Básico), que ocupou 17% de suas instruções, e a dimensão 4 (Simbólico/Referencial), que ocupou apenas 1% de toda a aula. No caso de John, o professor também demonstrou privilegiar duas dimensões, 3 (Interpretativa), em 39%, e 37% da dimensão 4 (Simbólico/Referencial). As outras dimensões abordadas na sequência, em termos de tempo gasto, foram a dimensão 2, com 16%, e a dimensão 1, em 8%. Em ambos, a dimensão Interpretativa foi privilegiada. Porém, foram distintos na distribuição das outras dimensões, como visto acima. Olhando para as dimensões reprodutivas (1 e 2) e explorativas (3 e 4), Anne tem uma distribuição equilibrada entre as dimensões reprodutivas 1 e 2, com 47% e 53% em dimensões explorativas. Já John privilegia 76% do tempo de sua aula em dimensões explorativas e apenas 24% em dimensões reprodutivas.

Sobre o diálogo entre as dimensões em uma mesma cena, isso foi mais frequente no ensino de John, em que, das 18 cenas, mais de uma dimensão foi abordada em 12 cenas. No caso de Anne, das suas 39 cenas, 20 cenas obtiveram mais de uma dimensão.

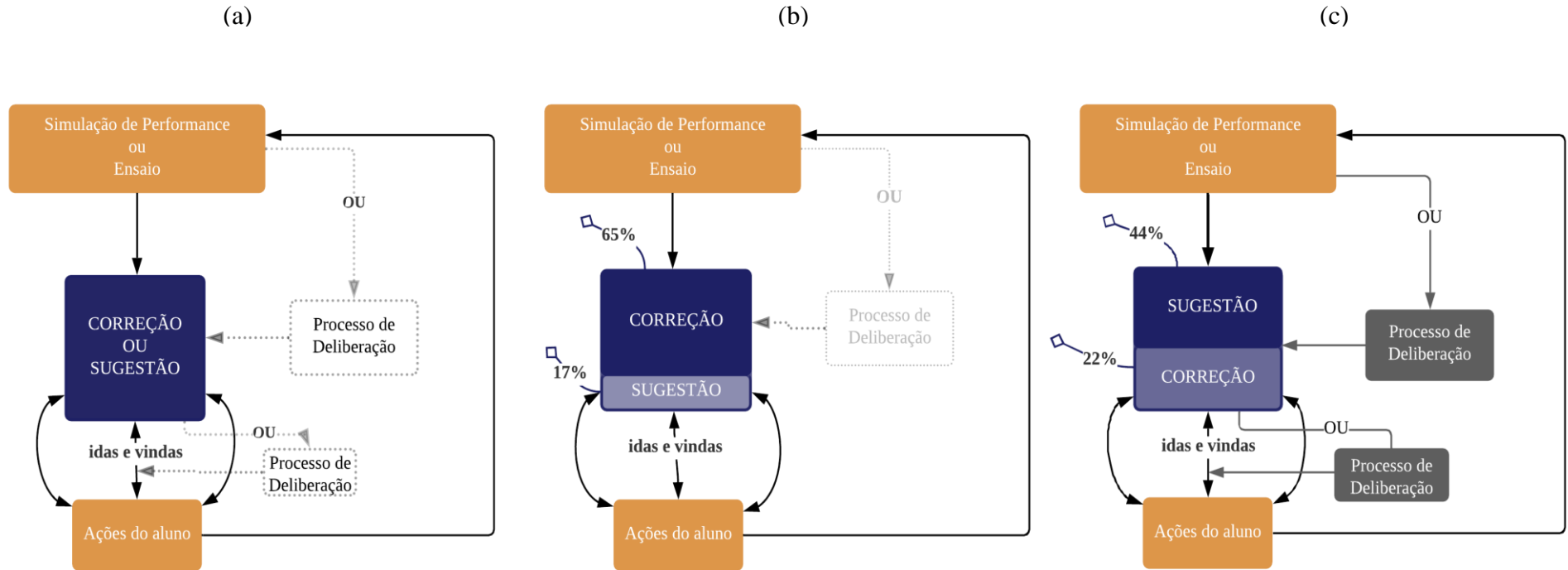
6 PROPOSIÇÃO DE TESE

As duas aulas analisadas mostraram seguir um sequenciamento comum, já discutido pela literatura (DUKE, 1999, 2000; HYRY-BEIHAMMER 2010; 2011), em que se inicia com a execução do aluno, categorizado neste trabalho como *simulação de performance* do aluno, e, em seguida, os professores reagindo a problemas de execução dos alunos, em que, a partir daí, vários ciclos são gerados. Já o envolvimento do aluno foi mais identificado na área de performance musical (GIPSON, 1978; KOSTKA, 1984; SCHMIDT, 1989), como apontado por alguns autores, o que aqui foi mostrado em algumas declarações verbais, como dúvidas, reflexões e assentimento com as instruções dos professores.

Na investigação, isso que pode ser denominado como atuação profissional frente às tomadas de decisões, do que e como aconselhar o aluno de piano, observando tais questões em ações de instruir, aconselhar, supervisionar e dar suporte para a execução do aluno, aqui detalhados sob forma de três procedimentos de ensino: *Processo de Deliberação, Correção e Sugestão*. A literatura aponta os retornos dos professores de instrumento com o termo genérico de *feedbacks* (BURWELL, 2012; 2017; BURWELL *et al.*, 2017; HYRY-BEIHAMMER 2010; 2011; MCPHAIL; 2010) ou como “estratégias” de ensino, como foi o estudo de Young, Burwell e Pickup (2003). No entanto, a observação isolada e detalhada sobre esses comportamentos, nesta pesquisa, identificou um conjunto de ações específicas que ampliaram o olhar para este sequenciamento comum de uma aula de instrumento. Reiterando o argumento de Colpritt (2000), a identificação de componentes individuais do ensino e da compreensão da inter-relação entre eles, uma vez que funcionam juntos ao longo do tempo, são e foram essenciais para fornecer e dar uma descrição do processo de ensino.

Portanto, a presente pesquisa, no contexto de aulas de piano no Ensino Superior, observou que o processo de ensino neste contexto mostrou um *modus operandi* comum de ensino configurado através de um grupo de procedimentos do professor e, também, do aluno, como demonstrado na Figura 40. Para a ilustração da proposição do modelo, as porcentagens serão ajustadas para levar em conta as aulas como um fenômeno num todo. Assim, a proporção dos eventos será ponderada entre o conjunto de ações do aluno e o conjunto de ações do professor.

Figura 40 – Em (a) Modelo do *modus operandi* com a sequência de procedimentos comuns das duas aulas analisadas. As ações comuns dos alunos em laranja; ações comuns dos professores investigados em azul escuro; ações pontilhadas presentes como atitude frequente em um dos casos estudados. Nos itens (b) e (c) estão esses procedimentos para professor John professora Anne, respectivamente. Nestes itens (b e c) as porcentagens não somam 100% por levarem em conta apenas a proporção do tempo gasto pelo professor em aula.



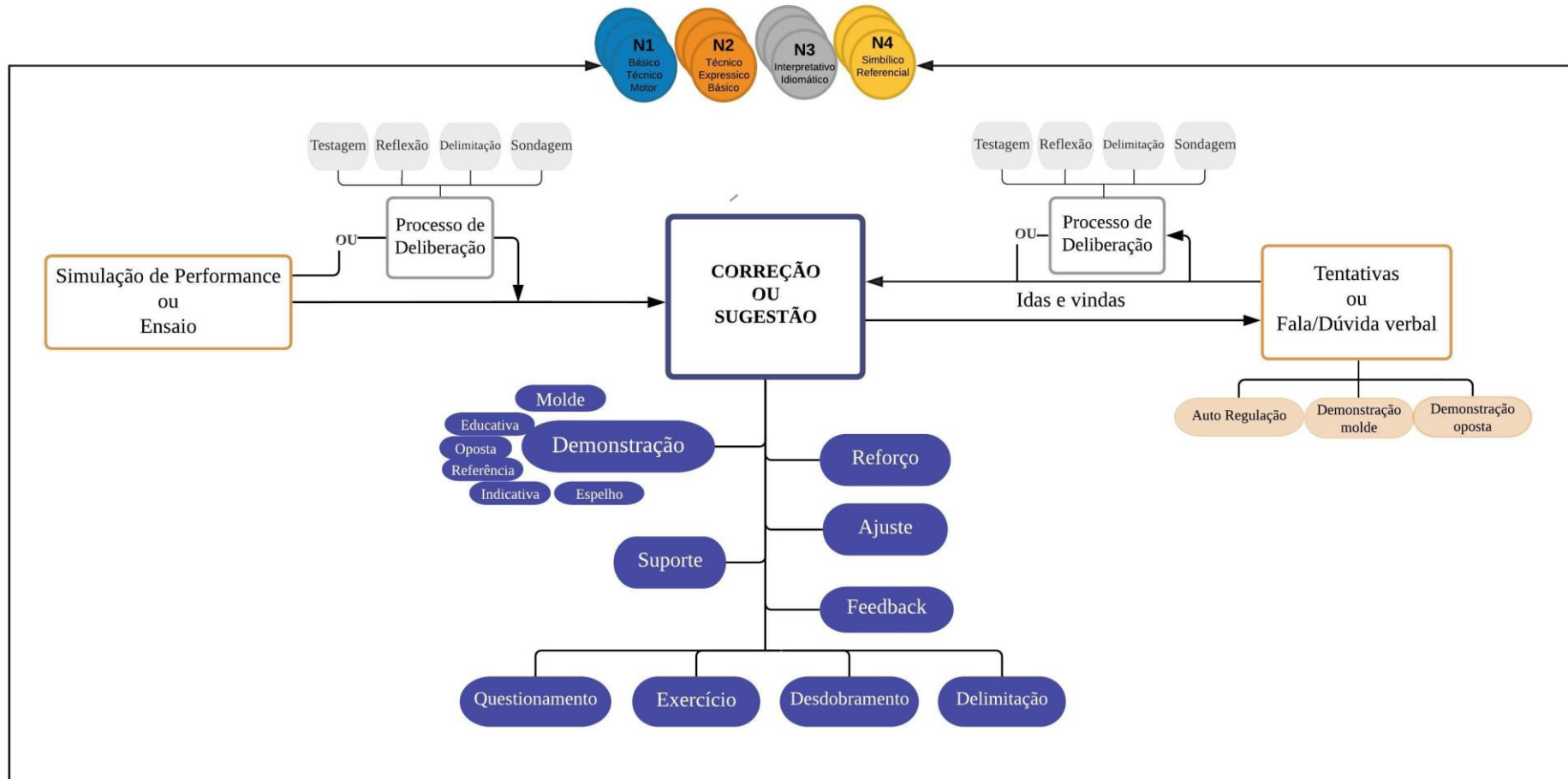
A representação esquemática da Figura 40 é esboçada a partir da análise dos casos investigados. Nas aulas foi possível identificar um *modus operandi* macrointeracional sequencial: (i) a ação performática do aluno (seja como *Simulação de performance* ou *Ensaio simulado*), seguida da atitude do professor com duas trajetórias possíveis, a saber: (ii) ações práticas, mas de natureza reflexiva e tácita, voltadas à tomada de decisão para como instruir (*Processo de Deliberação*) seguidas de (iii) ações direcionadas para a *Correção* ou *Sugestão* ou ter uma atitude diretiva do professor, assim que o aluno termine sua execução e o professor volta-se para a (ii) *Correção* ou *Sugestão*. Percebeu-se ainda que alguns dos procedimentos tinham a finalidade de transmitir conhecimentos musicais aos alunos (*correção* e *sugestão*) e, em outros momentos, mais raros, houve um conjunto de ações em que o professor tinha finalidade de encontrar respostas para si, visando a uma futura instrução ao aluno (*Processo de Deliberação*).

Em continuação ao detalhamento do *modus operandi* macrointeracional sequencial esboçado na Figura 40, pode ser observado que a partir da *Correção* ou *Sugestão* do professor, as ações do aluno (performáticas ou verbais) acabam possibilitando idas e vindas, redirecionamento novamente e retomadas de foco (eventuais *Processo de Deliberação*) para novas ações de *Correção* ou *Sugestão*. Nos itens (b) e (c) da Figura 40 estão representadas as diferentes distribuições no uso das instruções *Correção* e *Sugestão* para cada professor. Para a Anne, há uma distribuição proporcional, já John utiliza a *correção* na maior parte de sua aula. As duas formas de instrução (*Sugestão* ou *Correção*), como um todo, também podem ser vistas genericamente como *feedback*, como é geralmente mencionado pela literatura (BURWELL, 2012; 2017; BURWELL *et al.*, 2017; HRY-BEIHAMMER 2010; 2011; MCPHAIL; 2010), porém, por detrás desse retorno dado ao aluno, os professores mostraram uma finalidade/intencionalidade central, de querer/precisar mudar um determinado aspecto musical ou corrigir um erro (*Correção*), ou simplesmente aconselhar o aluno para uma mudança, dando espaço para o aluno aderir ou não a esta *Sugestão*. Os professores investigados buscaram, constantemente, maneiras de traduzir, ampliar, intensificar e desenvolver sua instrução principal de um determinado conteúdo musical (aqui amplamente denominados na categoria da *Correção* ou *Sugestão*), para que esta, a instrução, fosse compreendida e futuramente executada e incorporada pelo aluno. E isto foi feito, principalmente, por meio das ações subsidiárias observadas (Figura 40).

Um dos marcos observados nos comportamentos dos professores durante a apresentação de uma *Sugestão*, *Correção* e *Processo de Deliberação* foi justamente a identificação destas ações subsidiárias que substanciavam esses três grandes procedimentos de ensino. O

surgimento das subcategorias em cada cena não era fixo, mas variante, podendo aparecer uma, duas ou até, raras vezes, todas juntas, em uma mesma cena. Devido às diversas ações subsidiárias observadas, o professor terá um procedimento que vai além daquele *modus operandi* (Figura 41, a seguir) que elucida as microações da aula de instrumento. A seguir, encontram-se detalhadas na Figura 41, a sequência e a descrição das ações subsidiárias observadas nos três grandes procedimentos de ensino, bem como as ações que dizem respeito aos alunos durante a aula.

Figura 41 – Modelo que representa esquematicamente a descrição dos procedimentos comuns e as ações subsidiárias dos professores e alunos potenciais a estarem presentes em uma dada aula. As ações *Correção* ou *Sugestão* encontram-se contornadas em azul escuro, e na parte superior encontra-se representada os níveis do conteúdo musical (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo) envolvidos em todo processo da aula. As ações subsidiárias encontram-se preenchidas em azul e poderão ser: Demonstração Reforço, Ajuste, Suporte e *Feedback*, ou ainda Questionamento, Exercício, Desdobramento e Delimitação. No caso do Processo de Deliberação, este encontra-se contornado em cinza, suas ações subsidiárias estão preenchidas em cinza claro. As ações dos alunos contornadas em laranja; ações subsidiárias preenchidas em laranja.



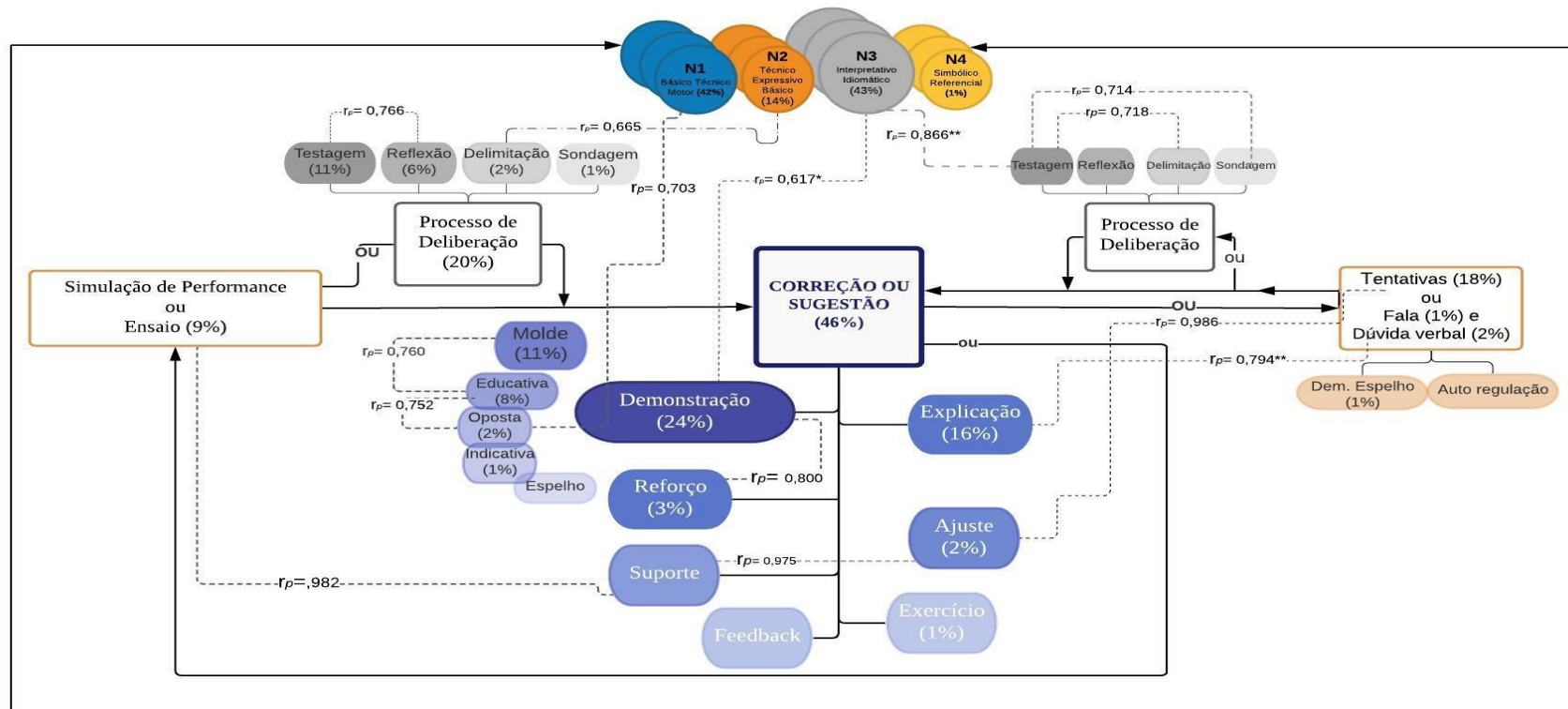
A finalidade com que os professores utilizam os procedimentos de ensino e suas ações subsidiárias foram similares. Estas desempenharam o papel de reforçar e aprimorar suas informações principais (*Sugestão e Correção*), bem como de desenvolver a instrução que iria ser definida (*Processo de Deliberação*). A distinção estava na maneira como cada professor gerenciava as ações envolvidas em cada um desses procedimentos, além da ênfase em termos de tempo gasto em algumas delas no decorrer de cada cena, o que automaticamente revelou a maneira peculiar de o professor se comunicar e ensinar.

O esquema da Figura 41 apresenta o modelo proposto na presente investigação. Com ele, elenca-se uma totalidade potencial de ações que poderão estar presentes em uma dada aula de instrumento. Futuras investigações poderão verificar a pertinência desses procedimentos ao entendimento genérico e particular do fenômeno da aula de instrumento *um-para-um*. No caso do *Processo de Deliberação*, este foi mais utilizado por Anne do que por John, o que sugere que esse tipo de processo pode acontecer no ensino dos professores de instrumento, mas, depende, de certa maneira, da familiaridade do professor com a obra em questão ou da sua preferência em recorrer a esse tipo de processo. Nos momentos em que Anne recorreu ao processo, o problema a ser trabalhado já havia sido detectado, mas ela parecia precisar garantir qual seria o caminho a ser transmitido ao aluno. Anne foi quem mais recorreu ao *Processo de deliberação*, utilizando-o em todos os níveis de abordagem do conteúdo musical.

No que diz respeito aos procedimentos dos alunos, ambos compartilharam da maioria das ações observadas. O gerenciamento no uso das ações pelos alunos foi inicialmente parecido, principalmente no uso da *tentativa*, que ocupou um pouco mais da metade aula, e no *ensaio*, ocupando o segundo lugar em ambos, reforçando mais uma vez que o envolvimento do aluno é centrado principalmente na performance musical, como já apontado por outros estudos (GIPSON, 1978; KOSTKA, 1984; SCHMIDT, 1989). As outras ações, fora do âmbito da performance, foram declarações verbais, como dúvidas, reflexões e assentimento com as instruções dos professores.

A seguir, será apresentado esse modelo de maneira detalhada, tal qual apresenta-se para os professores Anne e John, respectivamente.

Figura 42 – Descrição dos procedimentos comuns e ações subsidiárias de Anne e Eric. As ações *Correção* ou *Sugestão* encontram-se contornadas em azul escuro, com a porcentagens total dessas ações entre parênteses. As ações subsidiárias destas categorias (*Demonstração*, *Ajuste*, *Suporte*, *Reforço*, *Feedback* e *Exercício*) estão representadas em tons decrescentes de azul representando a proporcionalidade da recorrência na aula. Adicionalmente, porcentagens estão indicadas na maioria das ações por questão de precisão proporcional sobre os eventos identificados. Ações menores que 1% e no modelo não foram indicadas. Em círculos encontra-se representadas os níveis do conteúdo musical (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo), com suas respectivas porcentagens. O procedimento processo de deliberação contornado em cinza foi observado em dois momentos, antes da definição da *Correção* ou *Sugestão* e/ou depois das ações do aluno no caminho de volta para *Sugestão/Correção*; as ações subsidiárias em tons decrescentes de cinza representando a proporcionalidade da recorrência na aula. As ações de Eric em laranja escuro; ações subsidiárias em laranja claro (ações de demonstração espelho e auto regulação). Em linha pontilhada encontra-se ainda especificada o coeficiente de correlação (*Pearson*) entre procedimentos e ações compiladas em termos de segundos ao longo das aulas. Acima de 0,7 correlações fortes. Os asteriscos após os valores de correlação representam índice de significância: * para 0,5; ** para 0,01.



A Figura 42 traz o modelo proposto para a aula analisada da professora Anne e do aluno Eric, detalhando porcentagens e índices de correlações (*Pearson*) entre as ações identificadas. Anne, em seu modo de ensino, não se mostrou majoritariamente voltada em expressões verbais, como foi para John. Em uma observação preliminar de seu caso, sua instrução aparentava ser estritamente prescritiva e direta, se o foco de observação fosse depender unicamente de suas instruções verbais. Algumas pesquisas feitas através de questionários, como foi o caso da pesquisa de Bautista *et al.*, (2010), ao identificar a visão dos professores de performance sobre aprendizagem, utilizam-se de respostas verbais para classificar e ponderar as concepções dos professores. Mas, como o próprio autor esboça, o que é dito pode ser distinto daquilo que é feito na prática. Por isso, a observação do cenário real torna-se enriquecedora nesse tipo de pesquisa. Tal característica objetiva no uso de palavras foi uma das características que chamou a atenção no ensino de Anne, diferentemente dos outros professores. Porém, conforme as análises prosseguiram, percebeu-se que grande parte de suas instruções eram transmitidas no momento em que se sentava ao piano para tocar para o aluno. O que se questionava era: o que ela está querendo dizer ali? Qual o objetivo de sua ação? Através destes questionamentos, sempre feitos para cada ação observada, as demonstrações ganharam um grande destaque em seu ensino, uma vez que diferentes tipos e finalidades com o uso da demonstração foram percebidos, não só em Anne, mas também em John.

Segundo Hyry-Beihammer (2010), a demonstração tem a capacidade de tornar os processos tácitos da performance musical audíveis e visíveis. A literatura (SIENBENALER, 1997) menciona que o ensino do professor é fortemente complementado pelo uso de demonstração, ao dar um modelo exato para o aluno (TAIT, 1992), o que foi corroborado pela investigação. Porém, a demonstração, em sua maioria, também é tratada pela literatura de forma mais ampla. Aqui, observou-se uma grande especificidade em termos de demonstrações, daqueles já mencionados pela literatura, como foi o caso das demonstrações (*molde, oposta, educativa, indicativa, espelho e de referência*). Os professores usam diversos tipos de demonstração nos momentos em que precisam ilustrar um determinado aspecto para se comunicar com o aluno, para ampliar, complementar uma informação ou para corrigir. Em outros momentos, principalmente em Anne, suas informações principais foram transmitidas pela *demonstração* (ação não verbal) e não pela instrução verbal, ou seja, o cerne de suas instruções era feito através dos tipos de demonstração, o que foi evidenciado pelo grande percentual em termos de tempo gasto, mencionado anteriormente.

Em termos estatísticos, houve correlação forte, com grau de significância entre a explicação das instruções (*Sugestão e Correção*) e a *demonstração* [r_p ($p < 0,01$) = 0,754]. A

demonstração foi a maneira mais recorrente de Anne ampliar e aprimorar sua instrução sobre os conteúdos musicais ao aluno. A *demonstração* como um todo teve correlação média significativa [r_p ($p < 0,05$) = 0,617] com o nível 3 do conteúdo musical (Interpretativa/Idiomático) e, além disso, a ação *reforço* também obteve correlação forte com essa dimensão [$r_p = 0,800$]. Sobre os tipos específicos de *demonstração*, os dados de correlação mostraram que a *demonstração molde e educativa* obtiveram correlação forte significativa [r_p ($p < 0,01$) = 0,846] com o nível 3 do conteúdo musical (Interpretativa/Idiomático). Esse nível (3) foi o mais abordado durante toda a aula, o que também confirma a correlação significativa entre a explicação das instruções (*Correção e Sugestão*) com o nível (3) do conteúdo musical [r_p ($p < 0,01$) = 0,887]. Outro tipo específico de *demonstração* detectado na análise de correlação foi o elo forte entre a *demonstração oposta* com o nível 1 (Básico Técnico Motor) do conteúdo musical [$r_p = 0,703$], ressaltando o detalhamento de Anne na sua informação sobre o que o aluno não deveria realizar. Houve também uma correlação entre os tipos de *demonstração*. A *demonstração educativa* mostrou forte ligação com as *demonstrações molde e oposta* [$r_p = 0,760$ e $r_p = 0,752$, respectivamente]. A explicação não verbal de Anne das instruções (*Correção e Sugestão*) reforça novamente seu detalhamento através destes tipos de *demonstração*, uma vez que os dados mostraram que a transmissão do molde (*demonstração molde*) não foi o único agente potencial no aperfeiçoamento de suas informações, mas que o diálogo entre os tipos específicos de *demonstração* desempenhou um grande papel nesse processo.

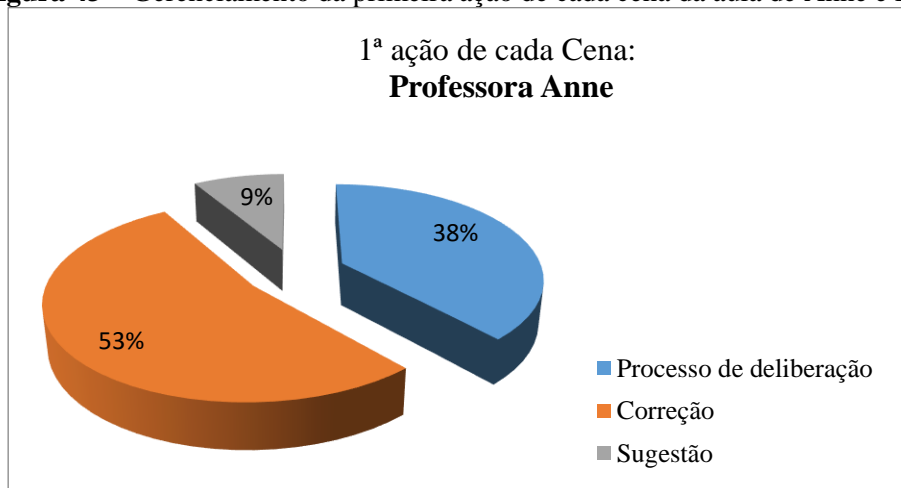
No ensino de Anne, sua fundamentação e construção da preparação de uma obra em estágio inicial, volta-se para como realizar e não para a reflexão do porquê realizar de determinada maneira. Por mais que John utilize a *demonstração* em um tempo relativamente considerável em sua aula, ela, a *demonstração*, não desempenhou o mesmo papel, como foi observado no ensino de Anne. Por isso, na figura acima, essa ação encontra-se em um tamanho maior em relação às outras, bem como em uma intensidade maior em sua cor.

Outro aspecto a ser ressaltado é a correlação entre as ações subsidiárias. De acordo com os dados exemplificados na Figura 42, a ação *ajuste* revelou ter uma correlação forte com a *tentativa* do aluno [r_p ($p < 0,01$) = 0,986], indicando que os *ajustes* feitos por Anne foram imediatamente executados por Eric quase em totalidade. Além disso, o *ajuste* também mostrou ter um elo forte com o *suporte* [$r_p = 0,975$], o que revela a preocupação de Anne em acompanhar detalhada e simultaneamente através de gestos e falas a *tentativa* de Eric sobre a informação contida em seu *ajuste*. O *suporte* revelou uma correlação maior com o nível 2 (Técnico Expressivo Básico) do conteúdo musical, demonstrando que, para este nível, Anne tinha uma preocupação maior em acompanhar e auxiliar simultaneamente a execução da informação

transmitida ao aluno. A verificação da compreensão do aluno sobre a informação transmitida também se evidenciou através da relação entre a explicação das instruções de ensino (*Correção e Sugestão*) com a *fala verbal* do aluno [r_p ($p < 0,01$) = 0,794]. O *suporte* também mostrou correlação forte com o *ensaio* do aluno [$r_p=0,982$]. Esses dados revelam que, assim como foi observado qualitativamente, havia um bom entrosamento e comunicação verbal entre professor e aluno, além da preocupação de Anne em auxiliar e assegurar de maneira simultânea que Eric conseguisse executar de forma efetiva suas instruções comunicadas.

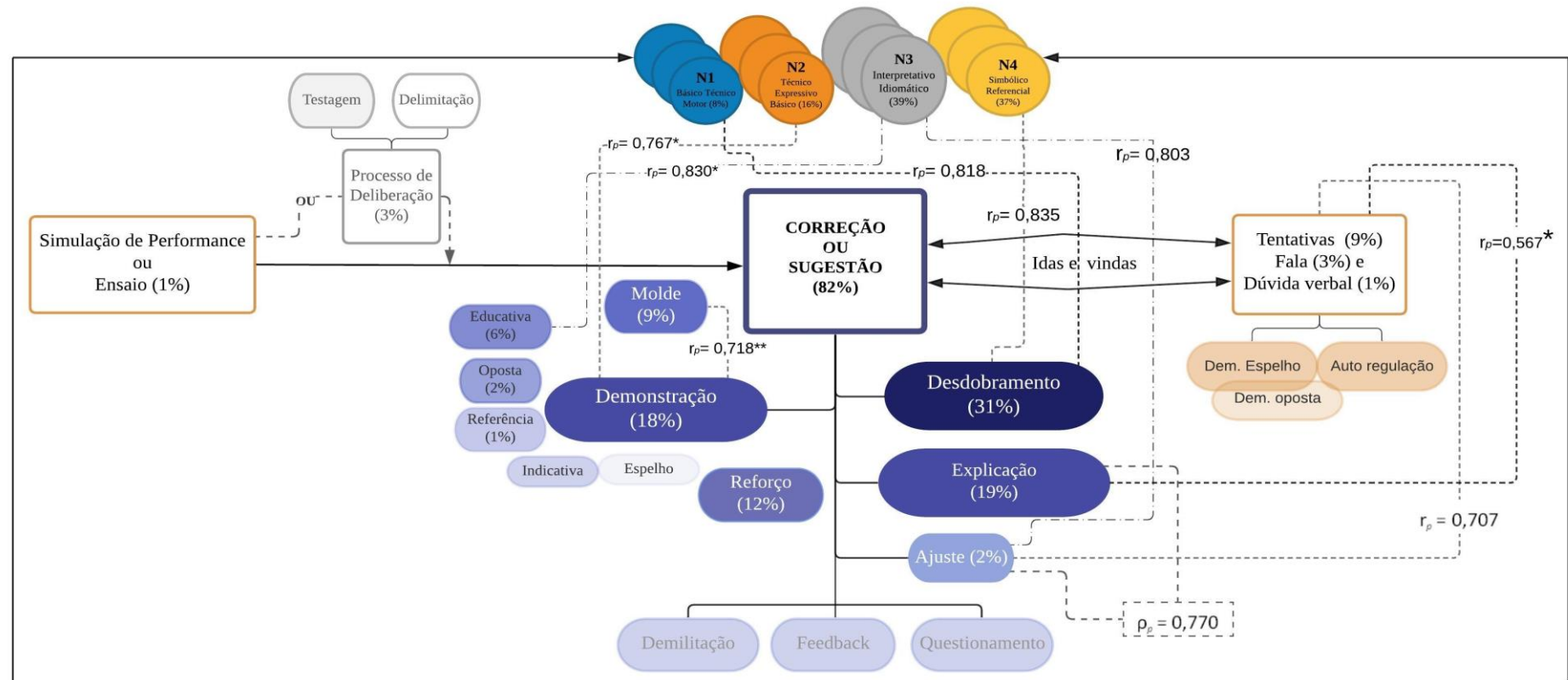
A busca por Anne pelo *Processo de Deliberação* para uma determinada solução de um problema também foi sublinhada nessa investigação. De acordo com a análise descritiva (os dados percentuais) apresentados anteriormente, em seu caso, a *testagem* foi a ação subsidiária que mais contribuiu para esse procedimento, ressaltando, assim, sua necessidade, familiaridade e preferência pela prática em si. A prática sonora conduziu uma grande parte de sua deliberação e principalmente sua comunicação e transmissão ao aluno. De acordo com os dados de correlação, a *testagem* mostrou ter correlação forte com suas ações subsidiárias no *Processo de Deliberação*, a *reflexão*, *delimitação* e *sondagem* [$r_p= 0,766$; $r_p= 0,718$; $r_p= 0,714$, respectivamente]. A *delimitação* mostrou ter um grande nível de ligação com o nível 2 do conteúdo musical [$r_p= 0,665$]. No *Processo de Deliberação*, duas ações subsidiárias tiveram correlação com os níveis do conteúdo musical. A correlação entre *testagem* e o nível 3 do conteúdo musical (Interpretativa/Idiomático) foi forte e significativa, já a relação entre *delimitação* e o nível 2 do conteúdo musical (Técnico Expressivo Básico) foi média [$r_p= 0,665$]. Além disso, a correlação média entre o *Processo de Deliberação* com a ação *ajuste* [$r_p= 0,674$] reforça o fato de que o *processo de deliberação* de Anne não ocorreu somente nos momentos que antecediam a primeira transmissão das instruções de ensino (*Correção e Sugestão*), mas também durante idas e vindas com as ações do aluno. Uma contagem do percentual em termos de tempo gasto da primeira ação de cada cela da aula (Figura 43) revelou que 53% do processo de deliberação ocorreu antes mesmo de serem transmitidas as correções ou sugestões, o que confirma o dado anterior de que o *Processo de Deliberação* em Anne também ocorreu em momentos posteriores.

Figura 43 – Gerenciamento da primeira ação de cada cena da aula de Anne e Eric.



A seguir, encontram-se detalhados os procedimentos e as ações subsidiárias do professor John e do aluno Rodrigo (Figura 44).

Figura 44 – Descrição dos procedimentos e ações subsidiárias de John e Rodrigo. As ações de *Correção* ou *Sugestão* estão em azul escuro, com a porcentagens total dessas ações entre parênteses. As ações subsidiárias destas categorias estão representadas em tons decrescentes de azul representando a proporcionalidade da recorrência na aula: o Desdobramento foi a ação mais recorrente em John, seguida pela Demonstração, Explicação, Reforço, Ajuste e Questionamento. Adicionalmente, porcentagens estão indicadas na maioria das ações por questão de precisão proporcional sobre os eventos identificados. Ações menores que 1% e no modelo não foram indicadas. Na parte superior encontram-se os níveis dos conteúdos musicais (N1 em azul, N2 em laranja, N3 em cinza e N4 em amarelo), com suas respectivas porcentagens, envolvidos em todo processo da aula. O procedimento Processo de Deliberação apareceu minimamente durante essa aula deste professor. As ações do aluno Rodrigo circuladas em laranja; ações subsidiárias preenchidas em laranja (ações de demonstração espelho, demonstração oposta e de auto regulação). Em linha pontilhada encontra-se ainda especificada o coeficiente de correlação (*Pearson*) entre ações compiladas (em segundos) ao longo das aulas. Acima de 0,7, consideram-se correlações fortes. Os asteriscos [*] após os valores de correlação representam índice de significância, a saber: * para 0,5; ** para 0,01.



O modelo da Figura 44 evidencia a aula analisada do professor John e do aluno Rodrigo, disponibilizando porcentagens e índices de correlações (*Pearson*) entre as ações observadas.

A Figura 44 detalha a relação proporcional do arcabouço do *modus operandi* macrointeracional durante a situação de aula (somando 100%): as ações de Rodrigo, seja como tentativas, seja com verbalizações, tomaram 14% do tempo total da aula, seguidas das ações do professor John direcionadas para a *Correção* (65%) e *Sugestão* (17%), que totalizaram 82% do total da aula, e, finalmente, os *Processos de Deliberação*, que para John constituíram-se de apenas 3% do total da aula. As ações subsidiárias da *Correção* e *Sugestão* (82%) para John foram o *desdobramento* seguido pela *demonstração*, *explicação*, *reforço*, *ajuste*, *questionamento*, *feedback* e *delimitação*.

Houve correlação forte entre os níveis 1 (Básico Técnico Motor) e 4 (Simbólico/Referencial) do conteúdo musical ($r_p = 0,889$). A correlação do *desdobramento* e o nível 4 e nível 1 do conteúdo musical também foram fortes [respectivamente $r_{sp} = 0,835$ e $r_{sp} = 0,818$]. No que se refere à *demonstração* como um todo, esta revelou um elo forte e significativo entre o nível 2 (Técnico Expressivo Básico) do conteúdo musical [r_p ($p < 0,05$) = 0,767], além da sua relação com *demonstração molde* [r_p ($p < 0,01$) = 0,718]. A *demonstração educativa*, por sua vez, mostrou ter uma correlação significativa com o nível 3 (Interpretativo/Idiomático) [r_p ($p < 0,05$) = 0,830]. Este dado ressalta que, assim como foi em Anne, a busca para um maior detalhamento no nível 3 do conteúdo musical foi necessário para ambos os professores, talvez pelo fato de que a subjetividade na manipulação de conteúdos musicais deste nível era maior do que em níveis 1 e 2, visto que para Anne a *demonstração oposta* estava mais vinculada ao nível 1 do conteúdo musical pela necessidade de a professora demonstrar aquilo que não se deveria fazer. A *explicação* da instrução (*Correção* ou *Sugestão*), no caso de John, teve uma correlação forte com a ação *ajuste* ($r_p = 0,770$), o que demonstra que, de fato, John tinha o costume de agrupar vários elementos musicais para construir e solidificar uma mesma informação. Já o *ajuste* em si mostrou ter uma correlação forte com o nível 3 (Interpretativo/Idiomático) do conteúdo musical ($r_p = 0,803$), vide, também, cena 2a. A ação *ajuste* e a ação *tentativa* do aluno também tiveram uma ligação forte ($r_p = 0,707$). A correlação entre as *Tentativas* de Rodrigo e o conteúdo musical em nível 3 (Interpretativo/Idiomático) mostrou-se alta e significativa [r_p ($p < 0,05$) = $r_p = 0,761$], também com a ação *ajuste*, o que demonstra o engajamento do aluno em responder as orientações do professor. Mesmo que o ensino no caso de John tenha sido majoritariamente verbal (81% de todas as subcategorias verbais somadas), as correlações demonstraram associações que indicam a relevância também de suas demonstrações como suporte para suas aulas.

Para John, houve então um conhecimento procedimental (de natureza formal, informal, impressionista e supervisora) que foi revelado em sua vertente, de natureza conceitual, ao perseguir ativamente bases e justificativas para suas instruções de ordem práticas, partindo de um conhecimento musical fundamentado e articulado. A aula não se categorizou essencialmente como prática, como em Anne, mas se mostrou partir da teoria/fundamento para a ação. O professor sempre, seja qual for a proporção disso, depende um tempo da aula para a explicação de uma determinada instrução. No caso de John, sua teorização/formulação do pensamento preenche quase toda a aula. Através da observação, o conhecimento pareceu ser o caminho de abertura para que o aluno pudesse manipular os conteúdos musicais necessários para sua preparação da obra em questão. A construção inicial de John (visto que se trata de uma aula em estágios preliminares de aprendizagem por parte do aluno) parte da sua concepção de uma obra musical, teorização do conhecimento, que está interligado ao tipo de obra, compositor, estilo de execução de tradição da música de concerto ocidental e ao período estilístico. Aqui, o ensino de John parte de um fundamento essencialmente teórico com suporte prático. Suas instruções e ideais falam sobre o fazer prático, mas sua formulação instrucional ocorre em uma esfera majoritariamente teórica/verbal. Talvez isso explique a rara procura pelo processo de deliberação, uma vez que suas soluções para um determinado aspecto já estão encaminhadas em seu notório saber musical. No entanto, não se deve passar despercebido, mais uma vez, que suas demonstrações tiveram um grande papel na consolidação das ideias transmitidas e pensadas.

Na proporção do uso da *Correção* e *Sugestão*, este foi distinto para cada professor, como ilustrado na Figura 40. No caso do professor John, a ação diretiva para *Correção* ou *Sugestão* foi seguida de ações de *desdobramento*, uma vez que ele sentia a necessidade de persuadir o estudante através de justificativas sobre as decisões interpretativas ali elencadas em sua instrução. Em suma, sua ampliação e refinamento das instruções foi feito principalmente através de seu *desdobramento*, e uma parte também em *demonstração*, como apontaram, inclusive, os índices de correlação anteriormente apresentados.

Uma diferença no ensino de John foi que suas instruções mostraram ter duas nuances: aquelas consideradas simples, como foi o ensino de Anne, e outras com um grande cunho argumentativo. Devido à complexidade de suas instruções verbais, a classificação de suas ações não poderia passar despercebida neste sentido. Por isso, a categorização daquelas sugestões e correções consideradas *simples* e outras consideradas *argumentativas*, como já exemplificadas. Nas instruções *argumentativas*, que compreendeu a maior parte de seu ensino, John, para que o aluno se apropriasse da ideia instruída, buscou insistentemente apresentar uma espécie de

fundamentação/justificativa **do porquê** realizar de determinada maneira, além de expandir o assunto caracterizado pela subcategoria *desdobramento*. Outro aspecto curioso foi que a *sugestão* em John era predominantemente considerada direta/simples (70,3%), mostrando que, para ele, por haver possibilidade de escolha por parte do aluno, a necessidade de justificar suas instruções não foram tão presentes como foi em suas *correções*.

A instrução na aula instrumental no contexto da música de concerto ocidental acabou sendo transmitida por *Correção* ou *Sugestão*, como observados nos casos aqui investigados. No que se refere às instruções por *Correção*, especificamente, o professor está corrigindo aspectos que não podem acontecer ou precisam ser modificados; no entanto, ele também está instruindo para o aluno o que é esperado. Essa pequena nuance surge uma vez que existe um idioma específico deste tipo de repertório. John, por exemplo, sempre reforçou o porquê de aquilo precisar sofrer mudança. Se, por um lado, tal procedimento se caracterizava em uma *Correção*, ao mesmo tempo, por outra perspectiva, tal abordagem acabava requerendo do aluno um viés explorativo do conteúdo musical. O aluno, com tal procedimento justificado, ganha espaço e a missão de interpretar e criar o seu caminho de execução. Trazer e refletir sobre o que é esperado não limitam as opções do lado explorativo, uma vez que John utiliza a *Correção* em 65% durante toda a aula e recorre a 76% do tempo em dimensões explorativas (3 e 4) de abordagem do conteúdo musical.

No que tange à abordagem dos conteúdos musicais, observou-se uma distinção entre os assuntos abordados e principalmente um nivelamento sobre estes. Quatro dimensões de abordagem sobre o conteúdo musical foram identificadas no ensino dos professores investigados: Nível 1 – Básico Técnico Motor, Nível 2 – Técnico Expressivo Básico, Nível 3 – Idiomático Interpretativo e Nível 4 – Simbólico/Referencial. Uma das diferenças mais abrangentes das quatro dimensões observadas foram as nuances de caráter Explorativo/Criação e um caráter Reprodutivo/Normativo (HULTBERG, 2002).

O Nível 1 do conteúdo musical, Básico Técnico Motor, foi estritamente básico amparado em uma técnica puramente física e motora, relacionando a postura geral ao piano, habilidades e dificuldades técnicas e decisões sobre dedilhados. Também englobou correções relacionadas à leitura, ao reconhecimento, ao entendimento e à correta execução de componentes básicos da partitura: tonalidade, ritmo, andamento, notas, pausas, acordes, arpejos, escalas, melodia e ornamentos, além de se tratar apenas de trechos (micro) e estruturas pequenas. Já o segundo nível de abordagem do conteúdo foi intitulado de Técnico Expressivo Básico, dado que ainda, de forma elementar, apresentou um nível mais expressivo. Pequenos trechos da música também eram abordados. Aspectos como andamento, tempo, dinâmica,

articulação e frase estavam presentes, mas tinham um caráter reprodutivo, já que seu conteúdo dependia das marcações descritas pelo texto musical ou algum tipo de norma/padrão/convenção de realização (por exemplo, contorno fraseológico precisa começar e terminar em uma intensidade menor; destacar a melodia de um acompanhamento).

Os professores também tinham uma grande tendência de prescrever os passos (dar uma resposta pronta) para o aluno. Já no terceiro nível observado, identificado como Idiomático Interpretativo, o conteúdo musical desta dimensão foi considerado interpretativo, pois dependia da compreensão, análise e exploração do professor sobre os conteúdos musicais, como tempo, andamento, articulação, frase, dinâmica, pedal e timbre, envolvendo a análise de progressões harmônicas, estruturas e forma. Nessa dimensão houve uma grande busca por um direcionamento/sentido musical de grandes estruturas e trechos maiores através do diálogo e da análise dos conteúdos musicais. Os conteúdos não eram prescritos, mas desenvolvidos e explorados, e os professores, direta ou indiretamente, incentivavam os próprios alunos a encontrarem o caminho para soluções. Por último, o Nível 4 – Simbólico/Referencial, que se caracterizou pela busca do professor (a) em explorar, compreender e principalmente comunicar o significado da peça como um todo. Mesmo nos momentos em que os professores trabalhassem pequenos trechos, a orientação tinha como foco a comunicação do caráter global. Os conteúdos musicais das outras dimensões e elementos extramusicais eram abordados a fim formar uma imagem mais artística e de significado da peça como um todo. Professores preocupavam-se em trabalhar aspectos estilísticos, noções comunicativas, estéticas ou referenciais sobre o caráter da partitura. Essa dimensão também se adequou a uma abordagem explorativa, dado que os próprios alunos precisavam elaborar e percorrer o caminho de execução.

As duas aulas observadas demonstraram ter um caminho amplo e consistente de construção de preparação das obras apresentadas, alicerçado e distintamente distribuídos nestes quatro níveis de conhecimentos musicais implícitos em procedimentos **em uma aula inicial**. Os procedimentos desempenharam um papel de ampliação, consolidação e grande aperfeiçoamento sobre estes conhecimentos. O que foi se relevando na análise dos conteúdos foi que os professores investigados sempre criavam diálogos entre as dimensões do conteúdo musical na aula como um todo e na maioria das cenas isoladas, o que também interferiu no desenvolvimento das principais informações transmitidas. O ensino de ambos os professores não foi demarcado por uma abordagem única, focado em apenas uma dimensão, mas em diferentes dimensões, que estiveram presentes em uma primeira aula de uma obra musical ainda não trabalhada com o aluno.

Em uma aula ainda em estágio inicial, percebe-se que o foco musical fundamental dos professores sempre foi a busca pela dimensão interpretativa (3), ela ocupou 52% do tempo em Anne, e 39% em John. A busca por essa dimensão reflete justamente uma das características intrínsecas do contexto da música de concerto que é forte relação da interpretação do texto musical. Zamith (2011) coloca que

A música de concerto ocidental tem uma forte tradição textual: vínculo com a partitura como documento fixador (...) Além disso, a noção de interpretação musical requer a preexistência de um texto, de algo a ser interpretado (p. 64).

O gerenciamento dos níveis de abordagem do conteúdo, a partir do nível interpretativo, também distinto entre os professores. Todavia, ambos perpassam pelas as outras dimensões durante a aula.

Os resultados dessa pesquisa apontam indícios consistentes que os professores revelam por meios de suas ações suas necessidades de buscar relacionar dimensões de conteúdos musicais para transmitir aquilo que necessitam que seja suprido, assim como ocorreu com os procedimentos. De acordo com os dados de correlação, houve em John uma correlação muito forte entre os níveis 1 e 4, já de acordo com os dados de percentuais em termos de tempo gasto em cada cena da aula (Figura 39) ocorreu um diálogo principalmente entre níveis 3, 1 e 2 em Anne, e 3, 4 e 1 em John. No entanto, em outros contextos e outros professores investigados, outra combinação e conexão poderiam ser observadas.

Num primeiro olhar, o ensino de Anne parecia se configurar com uma dimensão mais básica técnico-motora de abordagem do conteúdo musical, no entanto, no decorrer das análises, foi identificado haver também uma busca pela dimensão interpretativa/explorativa, principalmente, através de suas *demonstrações*, gerando um espaço para que o aluno pudesse pensar, ponderar, refletir e criar o conteúdo transmitido além de incentivar que ele mesmo construísse o seu caminho. Anne intensificou o lado explorativo do conteúdo musical através de suas *demonstrações*. O mesmo aconteceu ao criar diálogo com a dimensão técnica técnico-motora para solucionar aspectos da dimensão interpretativa e vice-versa. A dimensão Básico Técnico-Motora (Nível 1) foi a segunda dimensão mais recorrida por Anne. A *demonstração* também serviu de ferramenta, talvez a principal, para os professores criarem diálogo e conexões entre as dimensões do conteúdo musical, e transmitirem o caminho e compreensão de realização.

No caso de John, o foco foi refletir com o aluno ideias de cunho interpretativo (Nível 3) amparadas nas dimensões simbólicas (Nível 4). Era através da ação *desdobramento* que John

estabelecia seu link com a dimensão Simbólico/Referencial, o que se justifica, uma vez que nessa dimensão recorreu-se a elementos extramusicais, tais como metáforas, emoção, caráter, etc., a fim de que os elementos musicais em nível interpretativo fossem manipulados para concretizar a realização da concepção formulada nesta dimensão (4). No entanto, também utilizou a *demonstração* para criar esse diálogo entre as dimensões. Isso reforça a ideia de que o conteúdo musical se mostra intrínseco ao comportamento, uma vez que depende dele para que haja seu aprimoramento, e, como foi no caso de Anne, dependeu até mesmo para ser identificado.

Mesmo uma primeira aula, as dimensões reprodutivas (1 e 2) foram a menos recorridas, especialmente em John. Foram poucos momentos em que John recorre as dimensões básica (1), por exemplo, para solucionar um problema. Ele buscou esta dimensão Básica Técnico Motora apenas em 8% de sua aula. Um destes momentos foi, por exemplo, quando sugeriu que o aluno, em uma resolução de frase, fizesse-o com a ajuda do pulso, esse aspecto foi rapidamente resolvido pelo aluno. Isso também faz pensar, assim como o professor John, que os professores, ao criarem diálogos entre as dimensões do conteúdo musical, abrem possibilidades para resoluções de problemas, além de ampliarem estratégias a serem desenvolvidas. A ideia/decisão de resolver um aspecto interpretativo apenas nesta esfera pode limitar a gama de buscas do aluno, além de que um problema no aspecto interpretativo também pode ser resultado de um mal gerenciamento de outras dimensões. Os professores precisam criar esse diálogo em suas instruções para que, assim, os próprios alunos criem este tipo de conexão ao estudarem em privado/sozinhos e quando estiverem sem o auxílio de um professor.

O Nível 2 (Técnico Expressivo Básico) também foi um dos menos recorridos por ambos os professores (John 16% e Anne 17%). Este Nível 2 do conteúdo musical está estritamente vinculado a uma reprodução daquilo que está prescrito na partitura, bem como a algumas normas de realização, como visto em alguns exemplos de resoluções de frases, melodia e acompanhamento, como executar o legato (apenas com a mão ou com ajuda de pedal) e a articulação. Isso faz ponderar que, talvez, o pouco uso desta dimensão seja decorrente de certa resistência dos professores, visto que exige um grande controle de normas de realização muito mais ajustados do que realizações na dimensão 1, ou seja em virtude de os professores esperarem que os alunos no Ensino Superior já tenham este tipo de conhecimento consolidado.

No entanto, existe uma busca por parte dos alunos em compreender o que essas normas de execução regem em níveis básicos técnicos de realização (1 e 2). Eric, em sua entrevista de recordação, por exemplo, esclarece que um dos meios para que ele consiga “fazer música” são justamente as instruções de Anne em níveis técnicos básicos: “hoje, ela trabalhou aspectos

técnicos, digamos, é o meio para eu fazer música melhor, porque as vezes eu não sei o jeito exato tecnicamente e a professora sabe” (Eric, entrevista após sua aula). Indiretamente, vê-se uma conexão com o caso do professor investigado por Hyry-Beihammer (2010), em que a técnica e a interpretação não podem ser separadas umas das outras, pois “uma expressão musical de certo tipo ou imagem auditiva exige um certo desempenho técnico, e o desempenho técnico pode ser considerado como uma parte da expressão” (p. 172). Talvez, a concepção de ensino de Anne se aproxime a do professor investigado no estudo supracitado.

Os alunos, em determinados momentos, e independentemente de seu nível de formação musical, necessitam conhecer e compreender os caminhos delineados e regidos por normas de realização/níveis técnicos básicos (1 e 2), pois esses conteúdos sustentam a construção da obra estudada e montada por bases consistentes que os permitem se deslocarem para poder realizar as instruções recebidas. Mesmo que os alunos se encontrem em um Ensino Superior, como o caso dos alunos investigados (Eric – segundo ano do bacharelado em instrumento, entretanto, já havia feito o curso de licenciatura anteriormente; e Rodrigo, cursando o terceiro ano do bacharelado), isso não é sinônimo de que esses alunos detenham de conhecimentos consolidados, pois estes ainda estão em construção. Será que pelos alunos estarem em um nível superior isso os obriga a terem todas as respostas em níveis técnicos básicos e básicos expressivos? Há poucos estudos na literatura que investiguem de modo prático maneiras e concepções dos professores sobre como ensinar as dimensões aqui exploradas. O lado normativo da técnica precisa ser mais explorado dentro do que acontece nas aulas de ensino em estúdio instrumental. Precisariam ainda serem testadas maneiras de trabalhar os conteúdos de níveis básico (1 e 2) nas instruções em ensino superior. Isso poderia ser abordado em pesquisas futuras, principalmente atendo-se também na perspectiva dos alunos, se essas necessidades estão sendo trabalhadas em aula e se eles sentem que há espaço para isso. Da mesma forma, deveria ser investigado do ponto de vista do professor, como ele enxerga o trabalho dessas dimensões básicas em contexto de ensino avançado.

A literatura (BAUTISTA *et al.*, 2009; 2010; DE LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, POZO & DE DIOS, 2013), ao discutir as abordagens de ensino no contexto do conteúdo musical, incentiva que os professores tenham uma abordagem mais construtivista, no sentido de ganhar espaço para construir suas próprias ideias musicais e interpretativas. No entanto, no que diz respeito à participação dos alunos, os dados corroboram com outros resultados, que mostram que os professores ainda são os que mais atuam durante as aulas (HALLAM, 2006). O aluno Eric, na aula de Anne, teve uma participação ativa de 32 %, já Rodrigo teve uma participação mais baixa, de apenas 16% do tempo de toda aula.

Esse espaço ganho não pode ser apenas um resultado por abordar ou não aspectos de níveis interpretativos. O aluno precisa ganhar esse espaço também através de um conjunto de ações, como foi o caso dos professores. O aluno precisa se perceber, ter tranquilidade e espaço de perceber sua própria ação. Poderia ser estimulada mais a participação dos alunos em *Processos de Deliberação do Aluno* durante momentos de Ensaio Simulado como forma de se auto perceberem, além da possibilidade de que o professor de fato consiga monitorar a prática do aluno e identificar suas reais dificuldades. Por que o *Processo de Deliberação* (ou o *desdobramento*, a justificativa e as reflexões de suas ações) seriam somente do eminente professor? Como seria a aula em que o aluno tivesse espaço para as ações subsidiárias do Processo de Deliberação (Sondar, Testar, Delimitar e Refletir). Como seria possível *sondar* aquilo que já decidiu? Sondar como se estaria fazendo? Como se poderia fazer? Ou seja, ousar repetir e alterar certo modo de fazer. Seria o *Processo de Deliberação* do aluno pertinente para fomentar modos de ensaiar e testar suas próprias escolhas? Claro que isso não poderia ocorrer em todas as aulas, uma vez que o professor por meio de seu *modus operandi* instrucional auxilia e ajuda o aluno a resolver seus problemas e a avançar seu nível de conhecimento sobre a peça em estudo. Todavia, ações dessa natureza poderiam ser estudadas em futuras pesquisas para se cogitar sua potencialidade no ensino e aprendizagem instrumental

Anne, como professora eminente, recorre a esse processo e rapidamente encontra sua maneira; ela impõe, sem medo de buscar esse momento para ela como instrumentista e professora. Isso, indiretamente, pode refletir na participação do aluno, em este se sentir à vontade para também recorrer a esse tipo de processo, mas com um ganho, uma vez que seu processo está sendo monitorado e guiado por um(a) professor(a). Indiretamente, pode estar relacionado com a qualidade do relacionamento entre professor e aluno, e a liberdade de ambos, por se mostrarem frágeis, no sentido de que ambos estão, mesmo em diferentes níveis, em processos de construção.

No presente estudo propõe-se que o professor se muna de ações que deem mais espaço para o aluno praticar e tentar no **como fazer**, tal qual foi feito pela professora Anne. Esses espaços de ensaios parecem ser importantes para a consolidação de caminhos a serem percorridos e insistidos ao longo de suas futuras sessões de prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar níveis de conteúdo musical implícitos nos procedimentos de ensino de eminentes professores de piano em uma aula inicial. Para tal fim, a opção pela metodologia mista mostrou-se favorável, uma vez que permitiu o registro e a observação das aulas de piano de uma obra ainda não trabalhada com o aluno, a identificação e a interpretação categórica dos comportamentos e os tipos de conteúdo musicais empregados, bem como as nuances destes conteúdos ao longo de uma dada aula de piano. Além disso, o procedimento quantitativo também se mostrou pertinente, possibilitando que houvesse uma mensuração mais objetiva destes comportamentos e conteúdos musicais identificados, além dos dados de correlação, o que trouxe ainda mais confiabilidade aos resultados da pesquisa.

Nesta investigação, foi possível identificar e categorizar três procedimentos de ensino dos dois professores investigados: *Processo de Deliberação*, *Correção* e *Sugestão*. Os procedimentos identificados representam um conjunto de ações dos professores que delinearão sua atuação durante toda a aula; além disso, esses procedimentos mostraram seguir um *modus operandi* macrointeracional sequencial comum na maioria das cenas: *simulação de performance* ou *ensaios* (no decorrer da aula), seguido pelo *Processo de Deliberação* (quando o professor via necessidade) e depois pelas principais instruções de ensino, *correção* ou *sugestão*. Posteriormente, ocorriam as respostas do aluno frente às instruções dos professores. Era comum que ocorresse um ciclo repetitivo de idas e vindas entre as instruções de ensino (*Sugestão* e *Correção*) e as ações do aluno (*tentativa*, *fala*, *dúvida*) na busca pelo aprimoramento para que a informação fosse compreendida e até que o problema fosse resolvido ou compreendido, ou o próximo trecho da música fosse delimitado, culminando em um *ensaio*. Em outros momentos, e rapidamente durante esse ciclo de idas e vindas do professor e aluno, o professor poderia recorrer ao *Processo de Deliberação*, como foi comum no ensino de Anne.

Sobre o gerenciamento destes procedimentos de ensino, este se mostrou particular em cada professor, bem como a ênfase em termos de tempo gasto em alguns deles no decorrer de cada cena, o que, automaticamente, revelou a maneira peculiar de o professor se comunicar e ensinar. No entanto, um dos pontos principais e marcantes na observação dos comportamentos dos professores foi a identificação de ações subsidiárias, que constituíam, estimulavam e principalmente substanciavam esses três grandes procedimentos de ensino. A finalidade com que os professores utilizam os procedimentos de ensino, bem como as ações subsidiárias, foram similares; no entanto, estas ações subsidiárias desempenharam o papel de reforçar e aprimorar suas informações principais (*Sugestão* e *Correção*) e desenvolver a instrução que seria definida

(*Processo de Deliberação*). No caso das instruções *correção* e *sugestão*, as ações subsidiárias foram: *demonstração*, *reforço*, *ajuste*, *suporte*, *feedback*, *exercício* (identificado somente em Anne), e *desdobramento*, *questionamento* e *delimitação* (esses últimos três identificados em John). No ensino de Anne, a ação subsidiária mais recorrente foi a *demonstração*. Nesta investigação, como mencionado, observou-se uma grande especificidade em termos de demonstrações, além daqueles já mencionados pela literatura, como foi o caso das demonstrações *molde*, *oposta*, *educativa*, *indicativa*, *espelho* e de *referência*. Ambos os professores mostraram recorrer aos diversos tipos de demonstração nos momentos em que precisam ilustrar um determinado aspecto para se comunicar com o aluno, para ampliar, complementar uma informação ou para corrigir. Em relação a John, a ação subsidiária mais recorrente foi o *desdobramento*. Já as ações identificadas no *Processo de Deliberação* foram: *tentativa*, *delimitação*, e *sondagem* e *reflexão verbal* (as duas últimas identificadas somente em Anne). No caso do *Processo de Deliberação*, este foi mais utilizado por apenas por um dos professores investigados, o que sugere que este tipo de processo pode acontecer no ensino dos professores de instrumento, mas, depende, de certa maneira, da familiaridade do professor com obra em questão ou de preferência do professor em recorrer a este tipo de processo.

Devido às diversas ações subsidiárias observadas, os procedimentos de ensino na presente investigação foram aprofundados para além do *modus operandi* preestabelecido e proposto. Na literatura, estudos identificaram alguns comportamentos de participantes e, entre aqueles mais mencionados, estão: os comportamentos não verbais (tipos de modelagens descritos por Tait, em 1992, e comportamentos físicos, como gesto e expressões faciais) e comportamentos verbais (tipos de linguagem e vocabulário, *feedback* avaliativo e negativo e comando como um tipo de prescrição, em conformidade com Burwell, 2012). No entanto, os procedimentos de ensino, bem como suas ações subsidiárias identificadas nessa pesquisa, demonstraram um conjunto de ações além daqueles identificados pela literatura, especialmente no que se refere aos tipos de *demonstração* e ações, como o *desdobramento*, *exercício*, *reforço*, *processo de deliberação* e suas subcategorias. Importante ressaltar, além disso, que a nomenclatura dada aos comportamentos foi feita apenas após a análise e a interpretação da ação do professor e dos alunos, em razão de que cada ação peculiar do professor e do aluno não deveria se moldar a alguma categoria já estabelecida, mas a categoria precisava, de alguma maneira, traduzir cada ação peculiar do professor e do aluno.

Estes procedimentos e ações subsidiárias identificados foram fundamentais no aprimoramento da compreensão dos conteúdos musicais abordados e apresentados pelos eminentes professores aos alunos ao longo das aulas. A identificação do conjunto de

comportamentos ilustra a complexidade envolvida no modo de ensino peculiar de uma aula de piano com os eminentes professores investigados. Mesmo com um *modus operandi* comum, este foi expandido e não se limitou a uma maneira única de ensino, uma vez que pela identificação de ações subsidiárias pode-se ter exemplos consistentes da complexidade nas abordagens de ensino dos professores investigados. Além disso, a distinção no gerenciamento de ações subsidiárias ao longo das aulas analisadas trouxe evidências de haver não somente modos deliberados de se ensinar, mas também preferenciais quanto ao uso e foco em como abordar os conteúdos a serem ensinados.

Deve-se ainda advertir que os resultados aqui apresentados, apesar de estarem em consonância com os moldes tradicionais de mestre-aprendiz frente ao contexto da música de concerto ocidental, como a literatura vem afirmando (DANIEL e PARKES, 2017), uma vez que o ensino ainda ocorre de portas fechadas e de maneira individual, o modo de ensino dos professores investigados elucidaram que esse molde não pareceu ser tão restrito, como a literatura argumenta, principalmente pelo conjunto de ações extremamente diversificado e presente. Neste sentido, o modelo (Figuras 40 e 41) proposto na presente pesquisa exemplifica potenciais procedimentos e ações que poderão ser investigados em estudos subsequentes. Talvez, os comportamentos identificados possam vir a auxiliar reflexões de professores de instrumentos, tanto na questão de autopercepção de seu modo de ensinar quanto na escolha intencional por ações ainda não presentes em seus modos de ensino habituais. No entanto, é preciso ainda ponderar que muitos outros comportamentos devem ser possíveis e não se limitam aos identificados aqui e, por isso, outras pesquisas são necessárias a fim de expandir os resultados obtidos e averiguá-los em uma amostra maior.

No que diz respeito à participação dos alunos, os dados corroboram com outros resultados que mostram que os professores ainda são os que mais atuam durante as aulas (HALLAM, 2006). Nessa investigação, propôs-se que o professor abarque ações que deem mais espaço para o aluno praticar e tentar no **como fazer**, estimulando mais a participação dos alunos *Processos de Deliberação* como forma/maneira de se autoperceber e poder ousar na situação de aula, guiado pelo seu/sua professor(a), ao se permitir desvendar a obra em estudo de maneira deliberada durante a situação de aula. Assim, é possibilitar situações para o próprio aluno poder testar, sondar, delimitar e refletir sobre a natureza e a especificidade da obra em questão, ou seja, possibilitar ao aluno ter espaços de descobertas pessoais através de *Processos de Deliberação (do aluno)* em situação de aula. Tal postura se assemelha (e parece poder dar um norte) a abordagens de ensino construtivistas sobre aprendizagem, em que o aluno precisa se tornar um agente mais ativo de sua própria aprendizagem, ou seja, que os processos de

aprendizagem do aluno são o principal motor ou objeto do ensino (CAREY e GRANT, 2014; CAREY *et al.*, 2017). Talvez, não seja o caso de o aluno ser agente, mas poder ser também ser um dos agentes em conjunto com o seu professor.

Nas aulas aqui investigadas pode-se demonstrar que o professor eminente, como profissional na subárea de Práticas Interpretativas, permite esse espaço reflexivo, para esse tempo de descoberta busca o *Processo de deliberação*, como fez em muitas de suas ações a professora Anne durante a aula dada a Eric. Se isso ocorre com uma eminente professora-pianista, outras pesquisas podem tentar detalhar ou verificar a ocorrência desse tipo de ações que se mostraram exemplares tanto para alunos quanto para professores de um tipo de procedimento aberto e reflexivo para desvelar um dado trecho da obra em escrutínio e poder ser esse tipo de ação que talvez deva ser estimulada na postura dos alunos de instrumento, que teriam muito o que aprender, não somente o que fazer, mas principalmente aprender.

No presente estudo, os dois casos aqui estudados apontaram evidências de que os professores, durante suas aulas, demonstraram que suas abordagens dos conteúdos musicais pareciam estar conectadas em uma densa rede de conexões e inter-relações. Assim, foi foram propostos níveis ou dimensões, sendo eles: Nível 1 – Básico Técnico Motor, Nível 2 – Técnico Expressivo Básico, Nível 3 – Idiomático Interpretativo e Nível 4 – Simbólico/Referencial. O recorte feito para se analisar apenas a primeira aula de peça ainda não trabalhada com o aluno foi justamente pela ideia em que se esperava que o professor, geralmente em uma aula inicial, trabalharia apenas questões fixas vinculadas a dimensões básicas/reprodutivas (Níveis 1 e 2). Porém, o que se mostrou nos resultados apresentados foi que os professores eminentes investigados, em uma aula ainda em estágio inicial, buscaram, na maior parte do tempo, a dimensão Interpretativa/Idiomática (Nível 3). Além disso, seu ensino não se restringiu a um nível isolado do conteúdo musical proposto, mas ambos os professores investigados se preocuparam prioritariamente em percorrer e estabelecer conexões entre todas as dimensões, mesmo em uma aula inicial.

A presente investigação apontou que deve haver caminhos amplos e distintos que embasam as aulas de instrumentos, pois os procedimentos identificados nas duas aulas estudadas em profundidade parecem ter sido utilizados para que os alunos pudessem estabelecer relações entre os quatro níveis de conteúdos musicais aqui identificados, ampliando o seu escopo de conhecimentos musicais e performáticos sobre a obra em estudo. Isso reforça a ideia de que os conteúdos musicais se mostram intrínsecos aos comportamentos, uma vez que dependem destes para que haja seu aprimoramento. Durante os procedimentos de análise, em muitos momentos, os conteúdos empregados auxiliaram na identificação dos procedimentos de

ensino. Índícios desta pesquisa apontam que professores de instrumento poderiam, talvez, balizar seus comportamentos com ações instrucionais que promovam o aprimoramento e a articulação de conteúdos musicais a serem fortalecidos como potenciais bases para a mobilização de conhecimentos musicais, viabilizando, assim, o incentivo à deliberação de ações e a autopercepção do próprio aluno. Ações conjugadas entre professores e alunos precisariam ser estimuladas em aulas de instrumentos, e isso poderia ser investigado em futuras investigações.

Os resultados aqui obtidos foram distintos daqueles observados em Bautista *et al.* (2010), nos quais os professores que apresentaram resultados de aprendizagem de natureza artística, interpretativa e técnica/básica eram considerados novatos, e os professores deste estudo eram altamente experientes e não mostraram ter um perfil direto com base nas Teorias Implícitas (BAUTISTA *et al.*, 2010; POZO *et al.*, 2006; PÉREZ ECHEVERRÍA *et al.*, 2001). No contexto de aulas de piano no ensino avançado, não há ainda na literatura um detalhamento específico dos conteúdos abordados por professores em seu cenário real. A presente pesquisa aponta meios para que mais investigações sejam realizadas, com foco no conteúdo musical, tanto no contexto do ensino instrumental quanto num todo, como no ensino do piano, que possui um vasto repertório musical. Essa investigação postula que pelo menos quatro níveis de abordagem sobre o conteúdo musical podem estar presentes na aula de instrumento. Além disso, deve-se levar em conta que a investigação foi realizada com apenas dois casos; portanto, mais estudos seriam necessários para verificar outras dimensões e possíveis olhares para a abordagem do conteúdo musical, bem como para os procedimentos aqui identificados.

A presente tese espera abrir portas e estimular que outros estudos neste contexto de ensino instrumental individual sejam realizados, especialmente no que se refere às ações específicas de alunos nessas situações. Além disso, como já mencionado, seria pertinente mais investigações de modo prático e com observações do cenário real sobre as maneiras e concepções dos professores sobre como ensinar as dimensões exploradas, principalmente os conteúdos de níveis básico (1 e 2) no contexto do Ensino Superior. Algumas pesquisas feitas através de questionários, como foi o caso da pesquisa de Bautista *et al.*, (2010), ao identificar a visão dos professores de performance sobre aprendizagem, fundamentaram-se em respostas verbais para classificar e ponderar as concepções dos professores; mas, corrobora-se com os próprios autores que o aquilo que é dito pode ser distinto daquilo que é feito na prática, e por isso, a observação do cenário real torna-se enriquecedora nesse tipo de pesquisa. Tal questão poderia ser abordada em pesquisas futuras, principalmente atendo-se à perspectiva dos alunos, se essas necessidades estão sendo trabalhadas em aula e se eles sentem que há espaço para isso.

Em suma, espera-se que esta pesquisa possa trazer reflexões para o ensino instrumental, uma vez que foram identificados tipos específicos de comportamentos, bem como a proposição de dimensões dos conteúdos musicais acionados por eminentes professores no caminho de construção inicial para performance de uma obra musical em situação de uma aula individual. Espera-se que os resultados aqui obtidos possam ter fornecido indícios para esclarecer a problemática investigada. Além disso, os resultados podem sustentar futuras reflexões sobre o complexo processo de ensino no âmbito da música de concerto ocidental, que não se mostrou configurar apenas em uma abordagem reprodutiva ou de perfil direto com professores altamente experientes. Finalmente, ressalta-se que tais proposições aqui discutidas iluminarão as próprias ações, direta e indiretamente, relacionadas às formas de ensinar (e aprender) da pesquisadora, como professora e pianista, no âmbito da área de concentração em Práticas Interpretativas.

REFERÊNCIAS

- ABELES, H. Student Perceptions of Characteristics of Effective Applied Music Instructors. **Journal of Research in Music Education**, v.23, n.2, p.147-154, 1975.
- ABRAHMS, F.; ABRAHMS, D. Child as musical apprentice. In Gary E. McPherson. *The Child as Musician: A handbook of musical development*, 2.ed. 2016, p. 538-555.
- ABRAHMS, F.; ABRAHMS, D. The impact of reciprocal teaching on the development of musical understanding in high school student members of performing ensembles: An action research. **Visions of Research in Music Education.**, v.23, n.2, p.12-22, 2010.
- AGAWU, K. **Music as Discourse: Semiotic Adventures in Romantic Music**. Oxford University press, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Guazzelli, 2000.
- BAKER, P. J. **The Development of Music Teacher Checklists for Use by Administrators, Music Supervisors, and Teachers in Evaluating Teaching Effectiveness** (Doctoral Dissertation, University of Oregon). Dissertation Abstracts International, 42, 1982.
- BARBETTA, P. A. **A estatística aplicada às ciências sociais**. São Paulo: Editora UFSC, 2006. Cap. 13, p. 251-265.
- BARRETT, M. S.; J. E. GROMKO. 'Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition'. **Psychology of Music** v.35, p. 213–30, 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes. 2010.
- BAUTISTA, A.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I. Music performance conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. **Psychology of Music**, v.38. n.1, p. 85–106, 2010.
- BAUTISTA, A.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; POZO, J. I.; BRIZUELA, B. M. Piano students' conceptions of musical scores as external representations: A cross-sectional study. **Journal of Research in Music Education**, v.57, n.3, p. 181–202, 2009.
- BERMAN, B. **Notes from the Pianist's Bench**. London: Yale University Press, 2000.
- BLACKWEL, J. Expertise in applied studio teaching: Teachers working with multiple levels of learners. **International Journal of Music Education**. v.38, v.2, p.283-298, 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAND, M. Master Music Teachers: What Makes Them Great? **Music Educators Journal**, v.77. n.2, p. 22-25, 1990.

- BRESLER, L.; STAKE, R. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, R. (Ed.). **Handbook on Music Teaching and Learning**. New York: Macmillan, p. 75-90, 1992.
- BURLAND, K.; DAVIDSON, J.W. Training the Talented. **Music Education Research**, n.4, v.1, p. 121–40, 2002.
- BURWELL, K. A degree of independence: Teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. **British Journal of Music Education**, v.22, n.3, 199–215, 2005.
- BURWELL, K. A. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. **International Journal of Music Education**. v. 31, n.3, p. 276-291, 2013.
- BURWELL, K. A. Issues of dissonance in advanced studio lessons. **Research Studies in Music Education**, 2018.
- BURWELL, K. A On musicians and singers. An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. **Music Education Research**. v.8, n.3, p.331–347, 2006.
- BURWELL, K. A. “She did miracles for me”: An investigation of dissonant studio practices in higher education music. **Psychology of Music**. v.44, n.3, p. 466-480, 2016.
- BURWELL, K. A. **Studio-based instrumental learning**. Farnham: Ashgate, 2012.
- BURWELL K., CAREY G., BENNETT D. Isolation in studio music teaching: The secret garden. **Arts and Humanities in Higher Education**. v.18, n.4, p.372-394, 2019.
- BURWELL, K., YOUNG, V., PICKUP, D. ‘Taking the Lead: The Development of Student as Reflective Practitioner in Instrumental Lessons at HE level’. Paper presented to the **Research in Music Education** conference, 9 April, 2003. University of Exeter.
- CALDWELL, R. **The Performer Prepares**. Dallas: Pst...Inc, 1990.
- CAMPBELL, P. S. **Lessons from the World**. New York: Schirmer, 1991.
- CAREY, G. **New understanding of ‘relevant’ keyboard pedagogy in tertiary institutions** Saarbrücken, Germany: Verlag Dr. Muller, 2008.
- CAREY, G. M.; BRIDGSTOCK, R.; TAYLOR. P.; MCWILLIAM, E.; GRANT, C. Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. **Music Education Research**, v.15 n.3, p.357-368, 2013.
- G. CAREY, G.; COUTTS, L.; GRANT, C.; S. HARRISON, S.; DWYER. R. (2017): Enhancing learning and teaching in the tertiary music studio through reflection and collaboration, **Music Education Research**, 2017.
- CAMERON, L.; LOW, G. **Researching and Applying Metaphor**. (Eds.).(Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
- CAREY, G.; GRANT, C. Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. In CARRUTHERS, G. (Ed.),

Relevance and reform in the education of professional musicians, pp. 42-54. Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM), 15-18 de julho de 2014, Belo Horizonte, Brasil.

CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.; ZAGO, N. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance... **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, p.94-109, 2012.

CHAFFIN, R. Expert memory. In: CHAFFIN, R., IMREH, G., & CRAWFORD, M. (Eds.), **Practicing perfection: Memory and piano performance**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, p.66- 73, 2002.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; LEMIEUX, A.; CHEN, C. "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. **Music Perception**, v. 20, n.4, 465-490, 2003.

CHAIKLIN, S. 'The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction'. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.S. AND MILLER, S.M. (Eds) **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**, pp. 39–64. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

COLLENS, P.; A. CREECH. 'Intersubjectivity in collaborative learning in one-to-one contexts', in H. GAUNT and H. WESTERLUND (eds.). **Collaborative Learning in Higher Music Education** (Farnham: Ashgate), pp. 151–64, 2013.

COLPRIT, E. Observation and Analysis of Suzuki String Teaching. **Journal of Research in Music Education**, v.48, n.3, p.206-221, fall, 2000.

COOPER, I. **The hidden power of the re-creative process in music**. Lecture, St John's College, Oxford, 2013.

CORTAZZI, M.; JIN, L. **Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language**. In L. 1999.

CORVISIER, F.G.M. **Antonio de Sá Pereira e o Ensino Moderno de Piano: Pioneirismo na Pedagogia Brasileira**. Tese de Doutorado em Música. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CREECH, A.; S. HALLAM. 'Interpersonal interaction within the violin teaching studio: the influence of interpersonal dynamics on outcomes for teachers'. **Psychology of Music**, v. 38, p. 403–21, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V.L. P. **Designing and conducting mixed methods research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

DANIEL, R. Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes, **Music Education Research**, v.8, n.2, p. 191-215, 2006.

- DANIEL, R.; PARKES, A. P. Applied music studio teachers in higher education: evidence of learner-centred teaching. **Music Education Research**, v.21, n.3, p.269-281, 2019.
- DANIEL, R.; PARKES, K. The apprentice to master journey: Exploring tertiary music instrument teachers' reflections on their experience as learner. **Journal of Arts and Humanities**, v.4, n.3, p.52-63, 2015.
- DUKE, R. A. **Measures of Instructional Effectiveness in Music Research**. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, 143, p.1-48. 1999/2000.
- DUKE, R. A.; CHAPMAN, D. Changing learners: The nature of expertise in music teaching. In P. Madura Ward-Steinman (Ed.). **Advances in social-psychology and music education research**. Ashgate. p. 29– 38, 2011.
- DUKE, R. A., PRICKETT, C. A.; JELLISON, J. A. Empirical Description of the Pace of Music Instruction. **Journal of Research in Music Education**, v.46, n.2, p.265-280, 1998.
- DUKE, R.; SIMMONS. The Nature of Expertise: Narrative Description of 19 Common Elements Observed in the Lessons of Three Renowned Artist-Teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v.170, p.7-20, fall. 2006.
- ELLIOTT, D. J. **Music Matters**. New York: Oxford University Press, 1995.
- ELLIOTT, D. J., SILVERMAN, M. **Music matters: A philosophy of music education**, second edition. New York: Oxford University Press.2015.
- ERICSSON, K. The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R. Hoffman (Eds.), **The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance** (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 683-704). Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
- EYERS, G.; HILL, M. Improving student learning? Research evidence about teacher feedback for improvement in New Zealand schools. **Waikato Journal of Education**, v.10, p. 251-261, 2004.
- FISCHER, B. B.; FISCHER, L. **Styles in Teaching and Learning**. **Educational Leadership**, v.36, 251p., 1979.
- FOX, D.; BEARNISH, S. R. A Survey of Teaching Competencies for High School General Music. **Update: Applications of Research in Music Education**, v.8, n.1, p. 33–36, 1989.
- GALVAO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.
- GARVEY, R., P. STOKES.; D. MEGGINSON. **Coaching and Mentoring: Theory and Practice** (London: Sage). 2009.
- GAUNT, H. One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. **Psychology of Music**, v.36, n.2, p.215–245, 2007.

GAUNT, H. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. **Psychology of Music**, v.36, n. 2, p. 215–245, 2008.

GAUNT, H. One-to-one tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Students. **Psychology of Music**, v.38, n.2, p. 178–208, 2009.

GAUNT, H. Apprenticeship and empowerment: the role of one- to- one lessons. Studies in Musical Performance as Creative Practice Series Editor John Rink. **Musicians in the Making: Pathways to Creative Performance**. Edited by John Rink, Helena Gaunt and Aaron Williamson. Oxford University Press. v., p.28-56, 2017.

GERLING, Cristina Capperelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: FREIRE, Vanda Bellard (Ed.). **Horizontes de pesquisa em música**. 1ed. Rio de Janeiro: Letras, 2010, p. 96-138.

GIBBS, G. Why assessment is changing. In: C. BRYAN and K. CLEGG (eds.). **Innovative Assessment in Higher Education** (Abingdon and New York: Routledge), p. 11–22, 2006.

GILL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIPSON, R. C. An Observational Analysis of Wind Instrument Private Lessons. **Dissertation Abstracts International**, 39, 2118A, 1978.

GOLBY, D. **Instrumental teaching in nineteenth-century**. Britain. Aldershot, England: Ashgate, 2004.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOOLSBY, T. W. Verbal Instruction in Instrumental Rehearsals: A Comparison of Three Career Levels and Preservice Teachers. **Journal of Research in Music Education**, v.45, p.21-40, 1997.

HALLAM, S. **Instrumental teaching**. A practical guide to better teaching and learning. Oxford: Heinemann, 1998.

HALLAM, S. The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. **Music Education Research**, v.3, n.1, p. 7–23, 2001.

HAMOND, Luciana Fernandes; WELCH, Graham; HIMONIDES, Evangelos. The Pedagogical Use of Visual Feedback for Enhancing Dynamics in Higher Education Piano Learning and Performance. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 581-601, set./dez. 2019.

HANKEN, I. M.; NIELSEN, S. G.; NERLAND, M. (Eds.) **Research in and for higher music education**, (pp. 167–186). Oslo: Norges musikkhøgskole, 2002.

HARNONCOURT, N. **O Discurso dos Sons: Caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HASTINGS, C. How expert pianists interpret scores: a hermeneutical model of learning. **International Symposium on Performance Science**, 2011. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2011/Proceedings>.

HATTEN, R. S. **Interpreting Musical gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert.** Bloomington, Indiana, EUA: Indiana University Press, 2004.

HATTIE, J. **Influences on student learning. Inaugural Lecture:** Professor of Education, University of Auckland, 1999.

HAYS, T., MINICHELLO, V.; WRIGHT, P. Mentorship: The Meaning of the Relationship for Musicians. **Research Studies in Music Education**, V.15, p. 3–14, 2000.

HEIKINHEIMO, T. **Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons.** Helsinki: Sibelius Academy, 2009.

HENLEY, P. T. 'Effects of Modeling and Tempo Patterns as Practice Techniques on the Performance of High School Instrumentalists', **Journal of Research in Music Education**, v.49, n.2, p. 169–80, 2001.

HELLER, A. A. **Fenomenologia da expressão musical.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

HENLEY, P.T. Effects of Modeling and Tempo Patterns as Practice Techniques on the Performance of High School Instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**, v.49, n.2, p. 169–80, 2001.

HEPLER, L. E. The Measurement of Teacher-Student Interaction in Private Music Lessons and Its Relation to Teacher Field Dependence/ Independence. **Dissertation Abstracts International**, 47, 2939A, 1986.

HEWITT, M.P. The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude'. **Journal of Research in Music Education**. v.49, n.4, p. 307–22, 2001.

HODGES, N.J.; FRANKS, I.M. Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. **Journal of Sports Sciences**, v.20, v.10, 793-811, 2002.

HULTBERG, C. **The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning: Approaches to Music in Western Tonal Tradition.** Studies in Music and Music Education, n.2. Malmö: Malmö Academy of Music/Lund University, 2000.

HULTBERG, C. Approaches to Music Notation: The Printed Score as a Mediator of Meaning in Western Tonal Tradition. **Music Education Research**, v.4, n.2, p. 185–97, 2002.

HULTBERG, C. Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety. **Psychology of Music**.v.36, n.1, p.7-23, 2008.

HYRY-BEIHAMMER, E. K. Master-apprentice relation in music teaching. From a secret garden to transparent modelling. **Nordic Research in Music Education Yearbook**, v.12, p. 61–178, 2010.

HYRY-BEIHAMMER, E. K. Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. **Music Education Research**, v.13, n.2, p.199-209, 2011.

- IVALDI A. Students' and teachers' orientation to learning and performing in music conservatoire lesson interactions. **Psychology of Music**, v.44, n.2, p.202-218, 2016.
- JAMES, M.; K. WISE.; J. RINK. Exploring creativity in musical performance through lesson observation with video-recall interviews. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, v. 47, p.219–50, 2010.
- JØRGENSEN, H. Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible? **British Journal of Music Education**, v.17, n.1, p. 67–77, 2000.
- JUSLIN, P. N.; FRIBERG, A.; SCHOONDERWALDT, E.; KARLSSON, J. Feedback learning of musical expressivity. In A. WILLIAMON (Ed.), **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Oxford, UK: Oxford University Press, pf. 247-270, 2004.
- KAPLAN, J. **A Teoria da Aprendizagem Pianística**. 2a. ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- KARLSSON, J. JUSLIN, P. N. Musical expression: an observational study of instrumental teaching. **Psychology of Music** v.36, p. 309–34, 2008.
- KENNEL, R. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, R. and RICHARDSON, C. (Eds.) **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**, p. 243–56. New York: Oxford University Press, 2002.
- KINGSBURY, H. **Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System**. Philadelphia: Temple University Press. 1988.
- KOOPMAN, C.; N. SMIT, A. DE VUGT, P. DENEER.; J. DEN OUDEN. Focus on practice relationships between lessons on the primary instrument and individual practice in conservatoire education. **Music Education Research**, v. 9, p. 373–97, 2007.
- KOSTKA, M. J. An Investigation of Reinforcements, Time Use, and Student Attentiveness in Piano Lessons. **Journal of Research in Music Education**, v.32, n.2, p.113–22, 1984.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LAUKKA, P. Instrumental Teachers Views on Expressivity: A Report from Music Conservatoires', **Music Education Research**, v.6, n.1, p. 46–56. 2004.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.
- LEBLER, D.; BURT-PERKINS, R.; CAREY, G. What the students bring: Examining the attributes of commencing conservatoire students. **International Journal of Music Education**, v.27, n.3, p.232–249, 2009.
- LÓPEZ-ÍÑIGUEZ G, POZO JI, DE DIOS MJ. The older, the wiser? Profiles of string instrument teachers with different experience according to their conceptions of teaching, learning, and evaluation. **Psychology of Music**, v.42, n.2, p.157-176, 2014.

- LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, p. 137-155, 2004.
- LOW, S. **Applied Violin Instruction: Strategies and Factors Contributing to Effective Teaching**. Unpublished master's thesis, Sydney Conservatorium of Music, University of Sydney, Australia, 2000.
- MCADAMS, S.; GIORDANO, B. L. The perception of musical timbre. Eds: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. **The Oxford Handbook of Music Psychology**, 2008.
- MACKWORTH-YOUNG L. Pupil-Centred Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-Research Programme Focusing on the Psychology of the Individual. **Psychology of Music**. v.18, n.1, p.73-86, 1990.
- MADEIRA, B.; SCARDUELLI, F. O gesto corporal na performance musical. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 11-38, dez 2014.
- MANTURZEWSKA, M. A Biographical Study of the Life Span Development of Professional Musicians. **Psychology of Music**, v.18, n.2, p. 112–39, 1990.
- MARTINS, J. E. Interpretação Musical frente à Tradição – Piano como Modelo. In: **Interpretação Musical – Teoria e Prática**. Lisboa, Colibri, p.177-202, 2007.
- MCPHAIL, G. J. Crossing boundaries: sharing concepts of music teaching from classroom to studio, **Music Education Research**, v.12 n.1, p.33-45, 2010.
- MCPHERSON, G.; HALLAM, S. Musical Potential. In: HALLAM, S., CROSS, I., THAUT, M. **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Wittshire: Oxford University press. 2009.
- MELO, L.B. **A busca por uma técnica pianística saudável, musical e eficiente: um diálogo com quatro participantes**. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- MILLS, J. Conservatoire students' perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v.153, n.4, p.78–82, 2002.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO;1992.
- NERLAND, M. 'One-to-one Teaching as Cultural Practice: Two Case Studies from an Academy of Music', **Music Education Research**, v.9, n.3, p. 399–416, 2007.
- NERLAND, M.; HANKEN, I.M. (2002) 'Academies of Music as Arenas for Education: Some Reflections on the Institutional Construction of Teacher- Student Relationships', in Hanken, I.M., Nielsen, S.G. and Nerland, M. (Eds) **Research in and for Higher Education**, pp. 167–86. Oslo: Norges musikkhøgskole.

NIELSEN, K. Apprenticeship at the academy of music. **International Journal of Education & the Arts**, 7(4), 1-15, 2006.

NUÑEZ, I. B., RAMALHO, B. L.; UEHARA, F. M. G. As teorias implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam ciências naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? **Ciências & Cognição**, v.14, n.3, p.39-61, 2009.

PARKES, K. A.; WEXLER, M. The nature of applied music teaching expertise: Common elements observed in the lessons of three applied teachers. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v.193, p.45–62, 2012.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P.; MATEOS, M., POZO, J. I.; SCHEUER, N. En busca del constructivismo perdido. **Estudios de Psicología**, v.22, n.2, p.155-173, 2001.

PERKINS, R. ‘Exploring the one-to-one context of conservatoires through the lens of “learning cultures”’: the role of student self-documentation’, **Scientia Paedagogica Experimentalis**, v.47, p.437–62, 2010.

POZO, J. I. **Humana mente**. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata. 2001.

POZO, J. I.; SCHEUER, N.; MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Em J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 95-132). Barcelona: Graó, 2006.

PRESLAND, C. Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. **British Journal of Music Education**, v.22, p.237–48, 2005.

PURSER, D. (2005). Performers as teachers: Exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. **British Journal of Music Education**, v.22, n. 3, p.287–98, 2005.

REID, A. ‘Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning through Music’, **Music Education Research**, v.3, n.1, p. 25– 40, 2001.

RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor Editora. 1993.

RODRIGUEZ, A.J.; BERRYMAN, C. Using sociotransformative constructivism to teach for understanding in diverse classrooms: A beginning teacher’s journey. **American Educational Research Journal**, v.39, n.4, p.1017–1045, 2002.

ROSENTHAL, R. The relative effects of guided model, model only, guide only and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists’ musical performance. **Journal of Research in Music Education**, v.32, n.4, p.265–273, 1984.

ROSTVALL, A.; WEST, T. Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. **Music Education Research**, v.5, n.3, p. 213–26, 2003.

SÁ PEREIRA, A. **Ensino Moderno de Piano: Aprendizagem Racionalizada**. São Paulo: 3.ed. São Paulo: Ricordi, 1964.

SANTOS, R.A.T. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica**: três estudos de caso. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, R.A.T. Ways of using musical knowledge to think about one's piano repertoire learning: three case studies, **Music Education Research**, v.20, n.4, p.427-445, 2018.

SANTOS R.A.T.; HENTSCHE L. The preparation of a piano repertoire according to Elliot's musical knowledge model: Three case studies. **International Journal of Music Education**. v.28, n.3, p.247-268, 2010.

SCARAMBONE, D. C. F.; MONTANDON, M. I. A reflexão do professor de piano sobre sua prática pedagógica: uma introdução. In: Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM. Comunicação. São Paulo, pp. 1-7, out. 39 2008.

SCHMIDT, C. P. Applied Music Teaching Behavior as a Function of Selected Personality Variables. **Journal of Research in Music Education**, v.37, n.4, p. 258-271, 1989a.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educating the Reflective Practitioner**: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco and London: Jossey-Bass. 1987
SCHÖN, D.A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books. 1983.

SIEBENALER, D. J. Analysis of Teacher–Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. **Journal of Research in Music Education**, v.45, n.1, p. 6–20, 1997.

SILVA, Santiago Amurrio; FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 291-299, Dec, 2011.

SMILDE, R. **Musicians as Lifelong Learners**: Discovery Through Biography. Delft: Eburon Academic Publishers. 2009

SPEER, D. R. An Analysis of Sequential Patterns of Instruction in Piano Lessons'. **Journal of Research in Music Education**, v.42, n.1, pp. 14–26, 1994.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n.3, 1986, p.305-339.

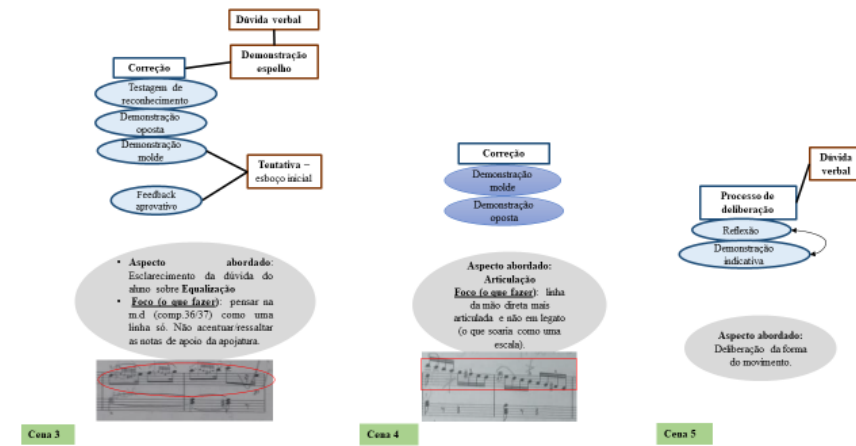
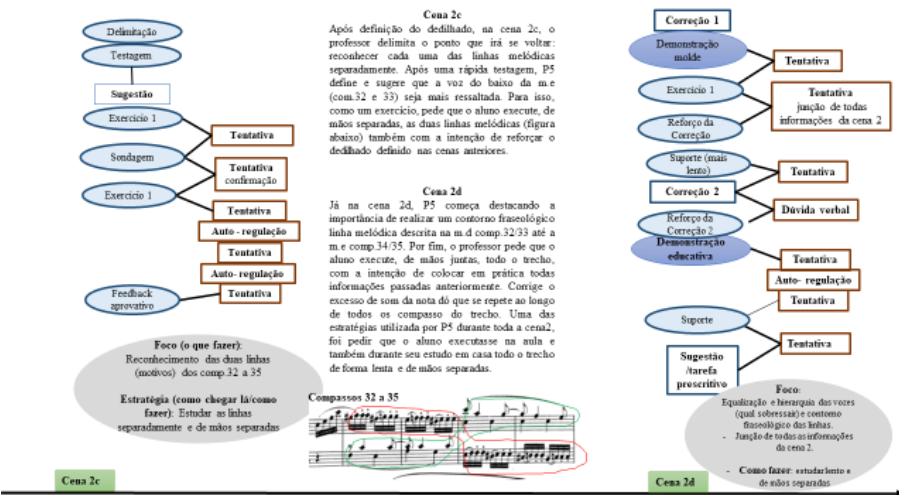
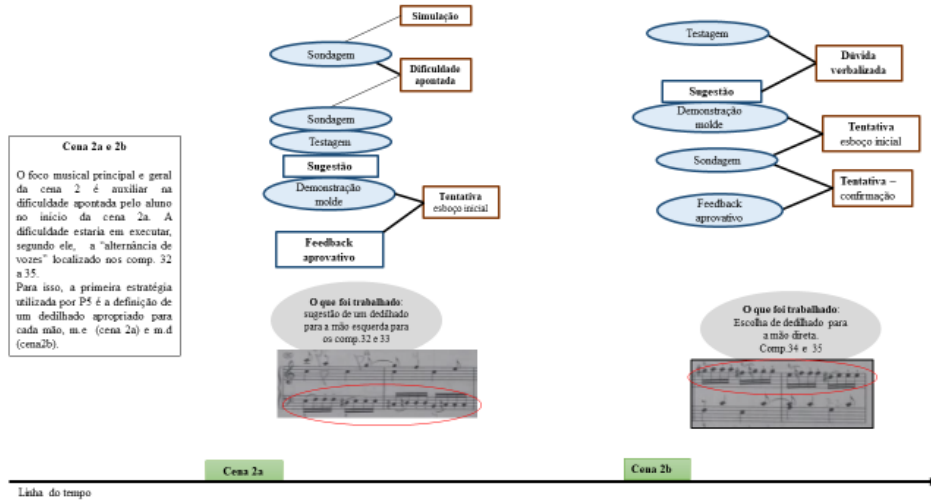
TAIT, M. Teaching strategies and styles. In COLWHEEL, R. (ed.) **Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference** (pp. 525-534). New York: Schirmer Books, 1992.

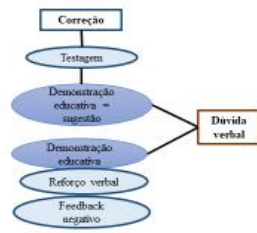
TAIT, M. e HAACK, P. **Principles and Processes of Music Education**: New Perspectives. New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 1984.

TRIANAFYLLAKI, A. A call for more instrumental music teaching research. **Music Education Research**, v.7, n.3, p.383-387, 2005.

- USZLER, M. Research on the Teaching of Keyboard Music In COLWELL, R. (Ed.) **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**, pp. 584–93. New York: Schirmer Books, 1992.
- VILELA, R. A. T. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul/dez, 2003.
- YADGAR, Y. **Tradition**. Human Studies, Vol. 36, dec, 2013.
- YARBROUGH, C.; PRICE, H. E. Sequential Patterns of Instruction in Music. **Journal of Research in Music Education**, v.37, n.3, pp. 179–87, 1989.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.
- YOUNG, V.; BURWELL, K.; PICKUP, D. Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: A Case Study Research Project, **Music Education Research**, v.5, n.2, p. 139–55, 2003.
- WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: University Press, 1998.
- WENGER, E.; MACDERMOTT, R. E SNYDER, M. W. **Cultivating communities of practice**. Harvard Business Boston School, 2002.
- WIRTANEN, S.; LITTLETON, K. Collaboration, conflict and the musical identity work of solo-piano students: the significance of the student–teacher relationship’, in D. Miell and K. Littleton, eds., **Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives** (London: Free Association Books), pp. 26–39, 2004.
- WOLFE J. An investigation into the nature and function of metaphor in advanced music instruction. **Research Studies in Music Education**. v.41, n.3, p.280-292, 2019.
- WOODY, R. H. ‘The Relationship Between Explicit Planning and Expressive Performance of Dynamic Variations in an Aural Modelling Task’, **Journal of Research in Music Education**, v.47, n.4, p. 331–42, 1999.
- ZAMITH, A. A. **Por uma visão de música como performance**. Opus, Porto Alegre, v. 17, n.2, pp. 63-76, dez. 2011.
- ZHUKOV, K. Exploratory Study of Approvals and Disapprovals in Australian Instrumental Education. **International Journal of Music Education**, v.26, n.4, p. 302–14, 2008.
- ZHUKOV, K. **Instrumental Music Teaching and Learning in Australia: Teacher/Student Behaviours**, in Higher Education Studio. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2009.

APÊNDICE 1 – MAPEAMENTO DAS AÇÕES DA AULA DE ANNE E ERIC





Aspecto abordado: frase nas tercinas da m.d. -
 Como fazer: Contorno fraseológico através/pensando de um agrupamento
 Correção: toque "bônus do sino" (sem direção)
 Sugestão: Pela demonstração de P5, é feito um agrupamento com a intenção de ressaltar/evidenciar um contorno fraseológico para cada grupo de 6 semicolcheias



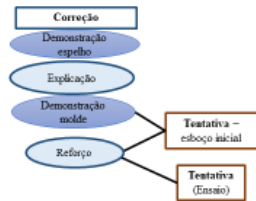
Cena 6



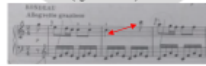
Aspecto abordado: terminação do trecho do comp. 15.
 Sugestão: não realizar a terminação do trecho



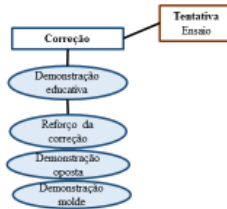
Cena 7



Aspecto abordado: Articulação
 Foco (o que fazer): não ligar os dois dedos (figura abaixo)

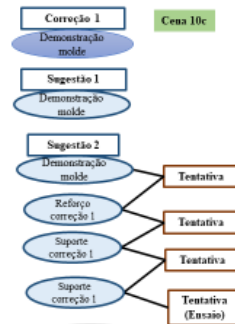


Cena 10a



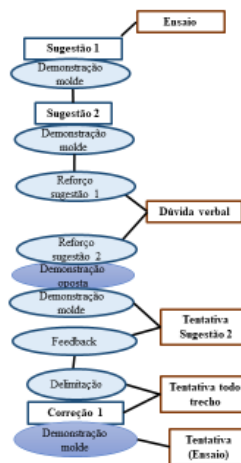
Aspecto abordado: Equilíbrio
 Foco (o que fazer): Não deixar a esquerda sobrepor a melodia da mão direita.
 Informação do reforço: Não deixar a nota longa da melodia sumir em detrimento da m.e

Cena 10b



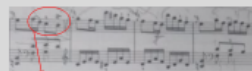
Aspectos abordados: Apoio, harmonia e dinâmica
 Foco (o que fazer): apoiar nos tempos fortes dos comp. 1 (fá) e comp. 3 (si).
 - aproveitar/curtir melhor as progressões harmônicas e resoluções.
 - Subir a dinâmica (em outras palavras) no segundo motivo (comp. 2 para o 3)

Cena 10c



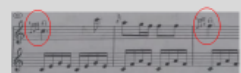
Aspectos abordados: Dinâmica (direção/resolução) fechamento da sessão exploração da harmonia, articulação, destaque/carença do ornamento

Sugestão 1: dar mais ênfase na segunda parte da parte A do movimento. Especificamente nos comp. 15-18:

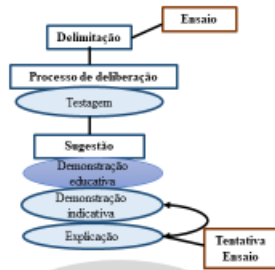


Sugestão 2: diz respeito à articulação das 4 primeiras semicolcheias da m.d no comp. 15. A sugestão é que o aluno não enfatize tanto a articulação a cada duas semicolcheias, mas execute todas (4 semicolcheias) ligadas.

Correção 1: deixar claro o ornamento da m.d que aparece nos compassos 10 e 12, destacando a diferença do início da música:

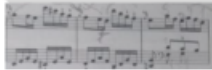


Cena 11a



Aspecto abordado: Conclusão da sessão

Foco (o que fazer): Mais uma vez aqui, temos uma sugestão como um todo: dar sentido no conteúdo musical, principalmente na resolução e fechamento da parte A. Evidenciar a modulação.

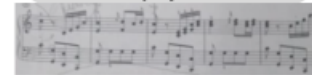


Cena 11b

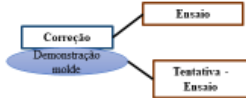


Aspecto abordado: qualidade sonora/ equalização;

Foco (o que fazer): corrige na maneira de executar a m.e do comp. 20 e 22, nas notas repetidas. Segundo a demonstração oposta do professor, o aluno estaria ressaltando as notas repetidas de modo desnecessário. A sugestão dada ao aluno é que ele foque e destaque mais o conteúdo da m.d para guiar a música.

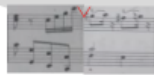


Cena 12

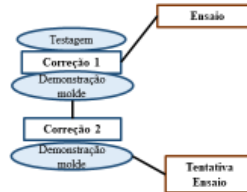


Aspecto abordado: Articulação

Foco (o que fazer): Não conectar/ligar a última nota (dó) do comp. 23 com a primeira (sol) do comp. 24.



Cena 13



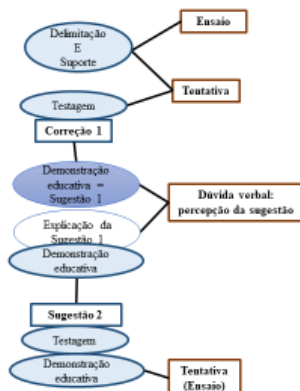
Aspecto abordado: Precisão rítmica, Articulação

Foco (o que fazer):

Correção 1: não deixar a última nota (mi) do comp. 37 tão curta, como se fosse uma fusa. Manter o valor/duração real.
Correção 2: Não ligar a nota mi (comp.37) com o sol do próximo compassado. Desligar.



Cena 14



Aspecto abordado: Andamento, agrupamento, compreensão harmônica

Foco: tercinas da m.d nos comp.48 e 49

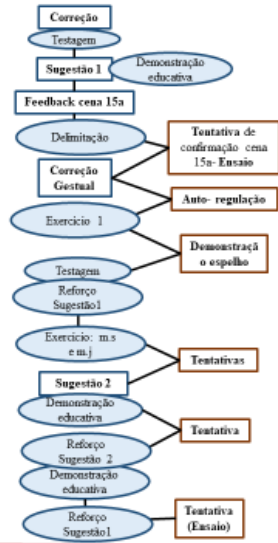
Q. que fazer:

Correção 1: Não correr durante a execução da escala.

Sugestão 1: observado pela demonstração de P5, a sugestão aqui é criar um contorno fraseológico pensando em um agrupamento, como demarcado com o arco na figura abaixo

Sugestão 2: Explorar e ouvir as progressões harmônicas contidas no fim de cada frase/compasso. A progressão harmônica irá auxiliar e guiar o aluno durante sua execução, além de criar sentimento e direção musical. Nas palavras de P5: "porque tudo o que está acontecendo, acontece na final da frase."

Cena 15a



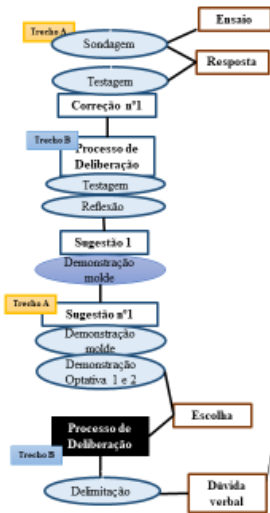
Cena 15a

Aspecto abordado: Clareza, agrupamento, compreensão harmônica

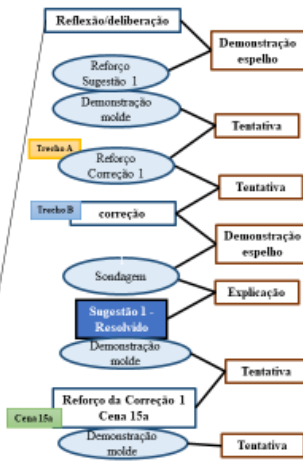
Exgo: comp. 51 e 51

O que fazer:

Correção 1: resolver o embrulho/falta de clareza dos comp. 50 e 51 da m.e. Uma testagem é iniciado para definir a escolha de um dedilhado, mas é interrompida pela Sugestão 1. A primeira sugestão transmitida de forma clara pelo professor foi pensar em um agrupamento para facilitar a fluência da frase. Sugestão 2 = É na segunda sugestão que a definição de um dedilhado é definida.

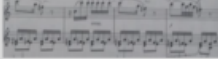


Cena 16



Aspecto abordado: Dedilhado para resolução de frase; direção/caminho fraseológico

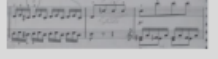
Trecho A - Mão direita dos comp. 54, 56 e 57:



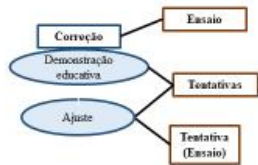
Correção 1: Mudança de dedilhado na última nota (f#) do motivo da m.d dos comp. 54, 56 e 57. Mudança para um dedilhado que não finalizasse a frase com um acento pelo polegar.

Sugestão 1: Desligar a nota lá com o f# nos comp. 54 e 56. Porém, P5 deixa que o aluno escolha qual opção. O aluno decide não desligar a nota.

Trecho B Comp. 51 e 53

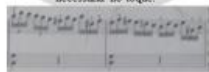


Sugestão 1: Condução da dinâmica a partir do comp. 51 até o primeiro dó do comp. 53. A ideia sugerida foi o comp. 51 executado em *f*, com um crescendo no comp. 52 que culminaria em piano subido no início do comp. 53:



Aspecto abordado: Tipo de toque e preciso rítmica

Para o que fazer: Para P5, os acentos da m.e. dos comp. 48 e 49 não foram executados no tempo exato e não possuem a firmeza necessária no toque.



Cena 17



Cena 18a

Aspecto abordado: Tipo de toque, dedilhado; intenção harmônica

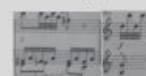
Trecho A: m.d do comp. 55



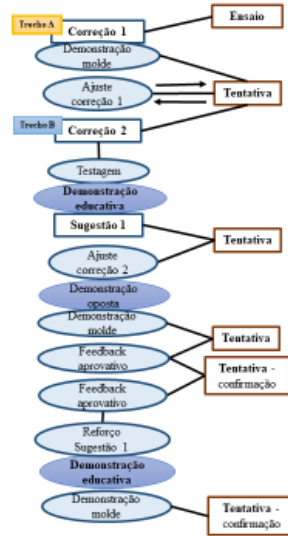
Correção 1: uso excessivo de movimento do braço ao tocar notas repetidas (dó). A indicação de P5 é que o aluno use somente os dedos (mais foco nos dedos).

Correção 2: execute as notas repetidas (dó) do compasso 55 com troca de dedos.

Trecho B: comp. 57 ao início do comp. 58



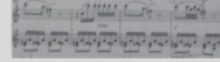
Sugestão 1: Para o professor, a chega ao comp. 58 precisa soar de forma mais decidida/enfática.



Cena 18b

Aspecto abordado: Dedilhado: deslizado para resolução de frase, Tipo de toque

Trecho A: Mão direita dos comp. 54, 56 e 57:



Correção 1: Mesmo trecho trabalhado na correção 1 da cena 16. A correção é que o aluno não mais acentue o fim da frase (fãr). P5 prescreve um dedilhado para todas as notas dos compassos 54, 56 e 57, sendo ele: 3, 4 e 2 (fãr).

Trecho B: m.d do comp. 55



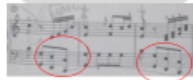
Correção 2: Neste trecho já trabalhado na cena anterior, P5 volta a enfatizar que o aluno não pode tocar as notas repetidas do comp. 55 com o mesmo dedo.

Sugestão 1: Prescrição exata do dedilhado: 3 4, 3 2, 3 2, e 5.

Ajuste corretivo: Ao colocar em prática o dedilhado indicado, P5 pede que o aluno não faça o staccato com a ajuda braço, mas só com o dedo.



Aspecto abordado: Oitavas da m.e (comp. 19 e 21)
Correção: Não executar as oitavas com os dedos "mole", mas com firmeza nos dedos.
Ajuste: Pensar em um som mais orquestral e com firmeza

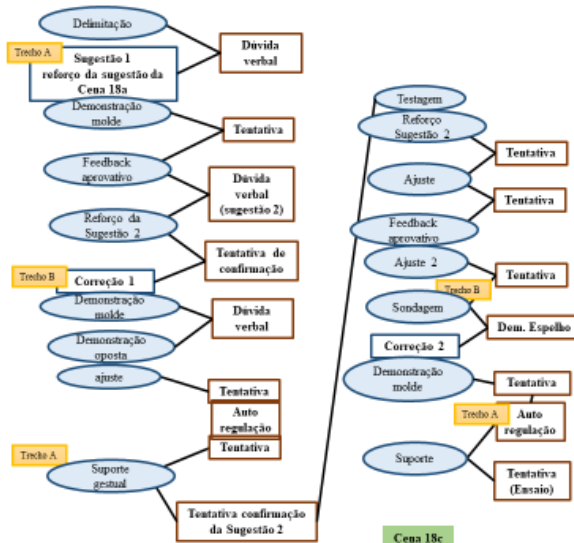


Cena 8



Aspecto abordado: Reflexão sobre o caráter da obra. Única vez que P5 comenta sobre a obra de forma geral. Talvez por ser a primeira aula da obra, seu interesse, como demonstrado na primeira cena, esteja em aspectos mais pontuais de básicos de execução.

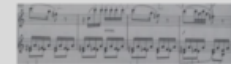
Cena 9



Cena 18c

Aspecto abordado: Equilização; condução da dinâmica; fraseado; dinâmica

Trecho A: Mão Esquerda dos comp. 54 até 57:



Sugestão 1: m.e deve fazer um crescendo até chegar ao f do comp. 58.
Sugestão 2: a sugestão é indicada primeiramente pelo aluno e confirmada pelo professor: realzar a voz inferior da m.e.

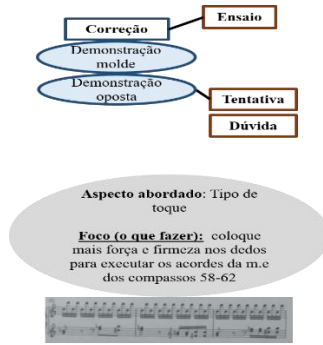
Ajuste 1 corretivo: Pede que o aluno não acentue a voz superior (fã) com o polegar.
Ajuste 2: Adição do pedal

Trecho B: Engloba ambas as mão do comp. 54 até 57.

Correção 1: Já trabalhado na cena anterior, P5 volta a enfatizar que o aluno não pode acentuar a o fim das frases da m.d dos comp. 54, 56 e 57.

Correção 2: Não deixar a m.e sobressair a melodia da m.d.

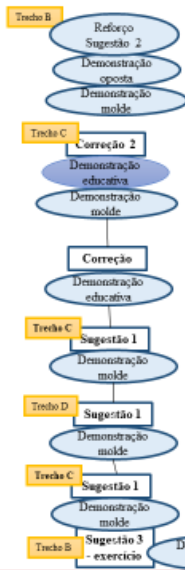
Princípios musicais



Cena 19



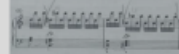
Cena 20a



Aspectos abordados: **dinâmica, dedilhado; dificuldade técnica; harmonia; topos de toque**

Trecho A: Dinâmica dos comp. 73 e 74

Sondagem Correção 1: professor reforça a necessidade de evidenciar e executar a dinâmica indicada nos comp. 73 e 74. Além disso, também chegam a conclusão de que o comp. 75 continuará em *f*.

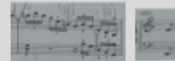


Trecho B: Arpejos do comp. 75 até o início do comp. 76.

Sondagem para sugestão 1: Pergunta sobre a dinâmica para o comp. 75. Aluno responde que seria em *fe*. P5 reforça a ideia.

Sugestão 2: P5 sugere que os arpejos não sejam em legato.

Sugestão 3: Outro aspecto trabalhado neste trecho é a mudança para um dedilhado confortável afim de facilitar a execução do aluno.



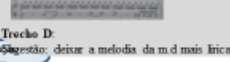
Trecho C: Acordes da m.e dos compassos 58 a 61, que também são semelhantes a alguns compassos anteriores em outras tonalidades).

Correção 1: O objetivo do professor aqui, é que o aluno pense em fazer algum contraste/diferença nos acordes, ressaltando a mudança harmônica.

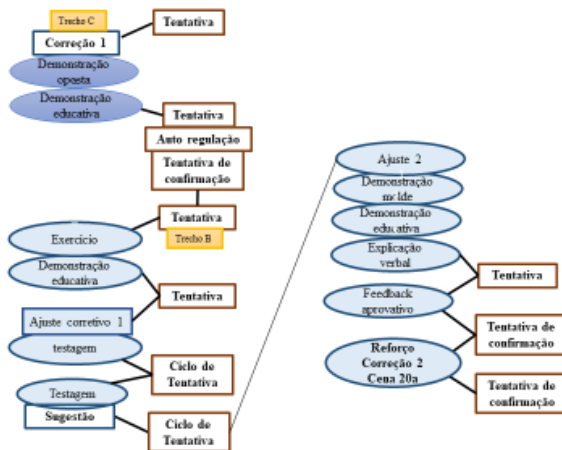
Correção 2: Outro aspecto reforçado pelo professor foi que o aluno precisava tocar os acordes com mais firmeza nos dedos.

Feedback corretivo: Avisa que o aluno está muito preocupada com os trêmulos da m.d e acaba esquecendo da m.e.

Sugestão 1: Deixar o primeiro grupo de acordes da m.e e *fe* e o segundo grupo em *p*.



Trecho D: Sugestão 1: deixar a melodia da m.d mais lírica.

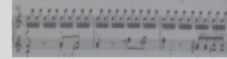


Cena 20b

Aqui o professor volta a trabalhar aspectos dos trechos B e C da cena 20a

Aspectos abordados: **Toque e técnica.**

Correção 1: O primeiro ponto ressaltado por P5 nesta cena, é mais uma vez sobre os acordes da m.e nos comp. 58 a 61. Para o professor, os acordes ainda continuam sem firmeza no toque



Delimitação para exercício: O aluno apresenta dificuldades em executar os arpejos de forma fluente. Então, para ajudá-lo, P5 começa um rápido exercício/estudo com o aluno. Para isso, primeiro pede que o aluno toque mais lento e depois separa os arpejos em dois grupos/agrupamentos (figura abaixo)



Ajuste corretivo 1: P5 aponta que a passagem entre um grupo e outro não é limpa.

Sugestão: aqui ela pede que ele mantenha o mesmo dedilhado para ajudar na passagem. Depois de testar P5 averigua que não há outra alternativa.

Ajuste corretivo 2: tocar mais perto do teclado, simulando um toque em legato durante o estudo.

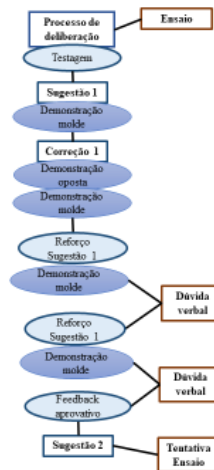


Aspecto abordado: Gestal, timbre

Sugestão 1: Aqui, P5 sugere que o aluno prepare a mão, chegue primeiro no lugar a para depois tocar o grupo de 4 semicolcheias do comp. 81
Sugestão 2: Pede que o aluno pense em outro timbre para os comp. 81 e 82

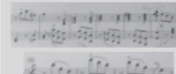


Cena 21



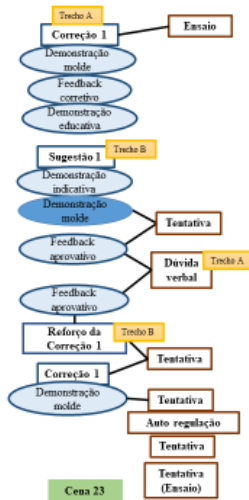
Aspecto abordado: Condução da cadência; tipo de toque e pedal

Trecho: comp. 85 a 92

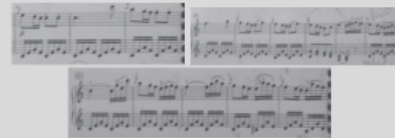


Depois de um rápido processo de deliberação sobre o trecho abordado nesta cena, a "cadência", P5 encontra sua sugestão para o aluno.
Sugestão 1: executar/pensar essa seção de forma mais leve.
Correção 1: não tocar as oitavas da me com um som duro.
Reforço da sugestão 1: brincar/curtir o tempo e harmonia; Preparar melhor a chegada ao outro material nos compassos a frente.
Sugestão 2: Sugere que use mais o pedal para ajudar na cadência.

Cena 22



Aspecto abordado: Equalização; Contraste de dinâmica; Articulação



Correção 1: Não deixar a m.e cobrir a m.d. Assim, P5 pede que a m.d seja ressaltada (comp. 96-106).

Reforço da correção 1: Em seguida, reforça a ideia do trecho A, acrescenta a ideia de que existem diferentes tipos de p e então sugere que o aluno pense em um p de sóla.

Trecho B: comp. 107-110

Sugestão 1: A cadência precisa soar mais clara. Para isso, P5 chama atenção só para a m.d e pede que as notas do meio sejam ressaltadas, e não as notas repetidas no agudo. Em sua demonstração, a ideia fica clara.

Correção 1: corrige e pede que o aluno execute as diferenças da articulação da m.e e m.d no comp. 110 de forma mais clara.

Cena 23

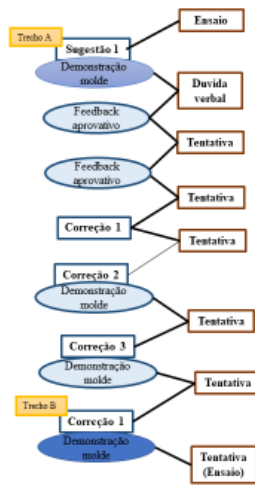


Aspecto abordado: Condução da Cadência; tipo de toque

Sugestão 1: desenvolver/explorar mais a transição de um material para outro.
Correção 1: A correção foi sobre o tipo de toque nos acordes da m.e dos compassos 111 a 114. A ideia do professor é que o aluno deixe os dedos mais firmes, fazendo com que os acordes não soem muito soltos e sim com mais firmeza como já sugerido antes.

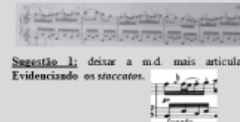


Cena 24



Aspecto abordado: Articulação; Dinâmica; Condução harmônica

Trecho A: comp. 116-123



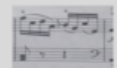
Sugestão 1: deixar a m.d. mais articulada. Evidenciando os staccatos.

Correção 1: começar a frase em p, para conseguir realizar um crescendo no fim da frase.

Correção 2: ornamento que aparecia em todo trecho (116-123), não estava claro.

Correção 3: Depois, P5 voltou a enfatizar e corrigir a execução do staccato. Para ele, o staccato precisaria ser feito mais com os dedos e não com a ajuda do antebraço.

Trecho B: Comp. 123



Correção 1: Sua última correção da cena é sobre outra passagem (cena anterior) de transição. P5 afirma que a passagem não pode passar despercebida, mas que é preciso ter um preparo para um novo material. Especificamente o comp. 123.

Cena 25



Aspecto abordado: Cadência
Trecho: comp.130



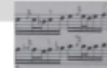
Correção: Explorar e ressaltar a transição que se encaminha para um outro material.

Cena 26

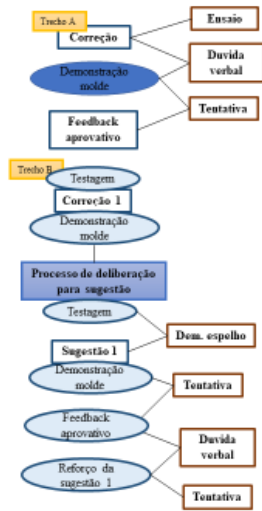


Aspecto abordado: dificuldade técnica= dedilhado
Trecho:

Sugestão: execução fluente do comp.129, onde o aluno apresenta sua dificuldade para o professor. E juntos trabalham para encontrar o melhor dedilhado para o trecho. A ideia é que terminem o ornamento com o polegar e as notas ré e mi com os dedos 3 e 2 na m.e



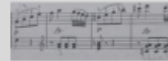
Cena 27



Princípios musicais

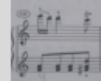
Aspecto abordado: Articulação; Padrões

Trecho A: comp.131 até 135



Correção 1: O primeiro trecho trabalhado se refere aos comp. 131 e 133, especificamente a articulação da m.d. *portato*. Para P5, o aluno estava executando o *portato* muito curto, e sugeriu que executasse com mais *cantabile*, unindo s uma nota com a outra, com um pouco de legato.

Trecho B: Comp.136



Correção 1: destacar e manter a nota ré da m.d no comp.136.

Sugestão 1: A sugestão foi sobre a terminação do trinado. P5 sugeriu que o aluno não fizesse a terminação e fosse direto para o próximo compasso

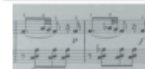
Cena 28



Cena 29
Recapitulação/ Sugestão 1: aqui, P5 relembra com o aluno a ideia de pensar e ouvir a escala dividida por agrupamentos, como já havia sugerido na cena 14a dos comp.48 e 49. E também faz uma análise harmônica de toda a escala, também lembrando o aluno que o agrupamento acontece pela harmonia (diz isso pela demonstração).
Sugestão 2: Nesta sugestão ela aplica a mesma ideia de dedilhado sugerido na cena 15b.
Correção 1 = Falta de clareza na descida das escalas nos compassos 50-51



Correção: não fazer os acordes da m.e tão curtos:



Cena 29

Cena 30

APÊNDICE 2 – MAPEAMENTO DAS AÇÕES DA AULA DE JOHN E RODRIGO

