



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL DE
CRIANÇAS AO PIANO: UM ESTUDO À LUZ DA
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

KAROLINE NASCIMENTO NEVES

Brasília

2024

KAROLINE NASCIMENTO NEVES

**CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL DE
CRIANÇAS AO PIANO: UM ESTUDO À LUZ DA
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de formação em música.

Orientador: Dr. Ricardo José Dourado Freire

Brasília

2024



Universidade de Brasília

Departamento de Música

UnB

Programa de Pós-Graduação – Música em Contexto

Dissertação intitulada “Construção da performance musical de crianças ao piano: um estudo à luz da aprendizagem autorregulada”, de autoria de Karoline Nascimento Neves, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire

Universidade de Brasília

Orientador

Prof.^a Dra. Francine Kemmer Cernev

Prof.^a Dra. Rosane Cardoso de Araújo

Prof.^a Dra. Delmary de Vasconcelos Abreu

Universidade de Brasília

Examinadora Interna (suplente)

Data da aprovação:

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910.000 – Brasil – Tel.: (61) 3107-1113

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pelo dom da vida e por me inspirar na realização desse trabalho.

Ao meu marido, amor da minha vida, por todo apoio, incentivo, amor e paciência comigo! Obrigada por ser meu porto seguro e acreditar no meu potencial.

Aos meus pais, por me ensinarem a perseverar naquilo que a gente acredita, por me incentivar na música desde pequena e ser um exemplo de amor e de bondade.

Ao meu orientador, professor Ricardo, por acreditar desde o começo nesse lindo trabalho e por ter me inserido no ensino da música para crianças desde a minha graduação.

Aos meus queridos alunos de piano que participaram dessa pesquisa, eu aprendo muito com vocês! Aos pais das crianças pelo apoio e confiança no meu trabalho. A todos os meus alunos da escola, pois vejo a presença de cada um de vocês neste trabalho.

À professora Delmary, por seu acolhimento e palavras de apoio, por todo empenho e trabalho dedicados ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS).

À professora Sandra e colegas, pelas contribuições maravilhosas da turma de Estudos Laboratoriais.

Aos meus colegas de Mestrado e colegas de turma, Lucas e Raquel, pelas trocas que tivemos ao longo da nossa jornada.

A todos os professores que tive oportunidade de estudar. As contribuições de cada um foram fundamentais para a minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo com a bolsa de estudos.

Às membras da banca, por suas contribuições desde o momento da qualificação dessa pesquisa.

Como toca, pianista?

Oi você, pianista,
Como vai, musicista?
Som bonito, pianista,
Melodia, concertista!

Como estuda pianista?
Como escuta musicista?
Som bonito, pianista,
Dança, canta, musicista!

Melodia, pianista,
Sons e frases musicais,
Como vai aquele acorde?
Como vai aquele toque?
Toca toca pianista,
Devagar o som da trilha!
Corre corre, *stacatto*,
Devagar, tocou ligado!

Oi você, pianista!
Pianista, musicista!
Coração e sentimento,
Toca toca pianista!

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender as formas de manifestação da aprendizagem autorregulada em cinco crianças estudantes de piano, em uma escola particular, com idades entre sete e dez anos. A proposta parte de questões sobre a estimulação da aprendizagem autorregulada na construção de performances musicais em crianças, a partir da reflexão sobre quais aspectos estão envolvidos na autorregulação manifestados pelas crianças em contextos de sala de aula e nas sessões de práticas de estudos em casa. Para o referencial teórico, os autores escolhidos foram Barry Zimmerman (1989, 2009), por sua abordagem multidimensional e sociocognitiva da autorregulação e Garry McPherson (2001, 2013), por conversar com essa teoria trazendo para a perspectiva da aprendizagem musical importantes discussões sobre os elementos que influenciam e estão envolvidos neste processo. A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório e parte das observações dos relatos e reflexões dos alunos em sala de aula relacionadas à prática instrumental e de entrevistas realizadas no término do semestre com os alunos e pais responsáveis. A metodologia utilizada foi o estudo casos múltiplos e, para a construção dos dados empíricos, foram utilizadas as técnicas de observação participante, vídeo-gravação, documentos e entrevistas semiestruturadas. O estudo traz importantes reflexões para a prática docente no intuito de incentivar alunos a serem atores de seu próprio processo de aprendizagem e mais conscientes sobre a sua performance musical.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada; Barry Zimmerman; performance musical; piano e a criança.

ABSTRACT

This research aims to understand the manifestations of self-regulated learning in five piano students aged seven to ten at a private school. The proposal starts from questions about the stimulation of self-regulated learning in the construction of musical performances in children, based on reflection on which aspects are involved in self-regulation expressed by children in classroom contexts and in study practice sessions at home. For the theoretical framework, the authors chosen were Barry Zimmerman (1989, 2009), for his multidimensional and socio-cognitive approach to self-regulation, Garry McPherson (2001, 2013) for talking to this theory, bringing to the perspective of musical learning important discussions about the elements who influence and are involved in this process. The research is qualitative and exploratory, based on observations of students' reports and reflections in the classroom related to instrumental practice, and interviews conducted at the end of the semester with students and their parents. The methodology used was multiple case studies and, to construct the empirical data, the techniques of participant observation, vídeo recording, documents and semi-structured interviews were used. The study provides important reflections for teaching practice, aiming to encourage students to be active participants in their own learning process and more aware of their musical performance.

Key words: Self-regulated learning; Barry Zimmerman; musical performance; piano and children.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Processo de reciprocidade triádica da autorregulação. | 22 |
| Figura 2 - Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada. | 23 |
| Figura 3 - Exemplo 1 | 41 |
| Figura 4 - Exemplo 2 | 42 |
| Figura 5 - Palavras mágicas. Partitura do piano 1 e 2, música: O lago dos cisnes, Tchaikovsky. | 65 |
| Figura 6 - Trecho final da música tema de Jurassic Park com as metáforas utilizadas.. | 69 |
| Figura 7 - Escola de conjunto de piano, página 1..... | 71 |
| Figura 8 - Escola de conjunto de piano, página 2..... | 72 |
| Figura 9 - Escola de conjunto de piano, página 3..... | 73 |
| Figura 10 - Escola de conjunto de piano, página 4..... | 74 |
| Figura 11 - Conversando com as notas - Transcrição do primeiro improviso de Joaquim, página 1. | 75 |
| Figura 12 - Conversando com as notas - Transcrição do primeiro improviso de Joaquim, página 2. | 76 |
| Figura 13 - Último sistema da música "Moda Antiga". | 77 |
| Figura 14 - Conversando com as notas nº 2 - Transcrição da segunda sessão de improviso de Joaquim..... | 78 |
| Figura 15 - Conversando com as notas nº 3 - Transcrição da terceira sessão de improviso de Joaquim..... | 79 |
| Figura 16 - Conversando com as notas nº4 - Transcrição da quarta sessão de improviso de Joaquim, pag. 1 | 80 |
| Figura 17 - Conversando com as notas nº4 - Transcrição da quarta sessão de improviso de Joaquim, pag. 2 | 81 |
| Figura 18 - Transcrição – Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Primeira frase. | 83 |
| Figura 19 - Transcrição – Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Segunda frase. | 84 |
| Figura 20 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Terceira frase. | 85 |
| Figura 21 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Quarta frase, pag. 1. ... | 86 |
| Figura 22 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Quarta frase, pag. 2. ... | 87 |
| Figura 23 - Demonstração do aluno de fraseado com notas curtas e notas longas..... | 91 |

| | |
|--|-----|
| Figura 24 - Transcrição da primeira e segunda sessão de pergunta e resposta – Posição de Dó. | 91 |
| Figura 25 - Transcrição da terceira sessão de perguntas e respostas – Posição de Dó... .. | 92 |
| Figura 26 - Transcrição da quarta, quinta e sexta sessão de perguntas e respostas – Posição de Dó. | 92 |
| Figura 27 - Transcrição da primeira sessão de pergunta e resposta – Posição de Fá. | 93 |
| Figura 28 - Transcrição da segunda sessão de perguntas e respostas – Posição de Fá. . | 94 |
| Figura 29 - Colorido 4 - Transcrição do improviso de Joaquim página 1 – Posição de Fá. | 95 |
| Figura 30 - Colorido 4 - Transcrição do improviso de Joaquim página 2 – Posição de Fá. | 96 |
| Figura 31 - Transcrição da primeira e segunda sessão de perguntas e respostas – Posição de Sol. | 96 |
| Figura 32 - Transcrição da terceira sessão de perguntas e respostas – Posição de Sol. . | 97 |
| Figura 33 - Transcrição do improviso de Joaquim página 1 – Posição de Sol..... | 98 |
| Figura 34 - Transcrição do improviso de Joaquim página 2 – Posição de Sol..... | 99 |
| Figura 35 - Transcrição de como as alunas tocam a música. Piano 1, dos compassos 5 até o final, igual à partitura original | 102 |
| Figura 36 - Continuação da transcrição, página 2. | 103 |
| Figura 37 - O carneirinho de Mary - Música que a aluna adaptou durante as férias a parte do piano 1 e do professor..... | 104 |
| Figura 38 - Acompanhamento de Ode to Joy - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias. | 105 |
| Figura 39 - Acompanhamento de The Macaroni Cha-cha - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias..... | 105 |
| Figura 40 - Acompanhamento de Viva La Rhumba! - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias..... | 106 |
| Figura 41 - Partitura com as anotações da aluna, página 1. On Wings OF Song..... | 117 |
| Figura 42 - Partitura com as anotações da aluna, página 2. On Wings of Song..... | 118 |
| Figura 43 - Partitura com as anotações da aluna, página 3. On Wings of Song..... | 119 |
| Figura 44 - Sala de aula principal..... | 129 |
| Figura 45 - Sala Extra..... | 129 |
| Figura 46 - Recepção..... | 130 |
| Figura 47 - Copa..... | 130 |

Figura 48 - Escritório e aulas on-line 131

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Dimensões da aprendizagem autorregulada..... | 35 |
| Tabela 2 - Aplicação musical da autorregulação nas seis dimensões propostas por Zimmerman..... | 35 |
| Tabela 3 - Início das Aulas..... | 48 |
| Tabela 4 - Questões que conduziram a entrevista semiestruturada realizada com os alunos e pais dos alunos..... | 54 |
| Tabela 5 - Catalogação de todos os episódios evidenciados nas aulas e treinos em casa dos alunos..... | 55 |
| Tabela 6 - Catalogação dos episódios, após segunda análise. Em amarelo a dimensão que mais se destacou no episódio descrito. Tabela desenvolvida pela autora..... | 57 |
| Tabela 7 - Seleção final dos episódios para cruzamento de dados..... | 61 |
| Tabela 8 - Seleção final dos episódios para cruzamento de dados..... | 120 |
| Tabela 9 - Catalogação das dimensões da aprendizagem autorregulada e as estratégias adotadas pelos alunos em situações de apresentação musical..... | 135 |
| Tabela 10 - Metáforas identificadas nas transcrições dos episódios das aulas..... | 139 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA | 20 |
| 2.1 | Autorregulação da aprendizagem | 20 |
| 2.2 | Modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman | 21 |
| 2.3 | Autorregulação da aprendizagem em crianças | 25 |
| 2.4 | Construção de performances musicais e autorregulação | 28 |
| 2.5 | Dimensões da autorregulação na aprendizagem musical | 31 |
| 3 | ANÁLISE DE UM PROCESSO AUTORREGULADO DURANTE A PANDEMIA | 37 |
| 3.1 | Anotações das aulas de piano | 37 |
| 3.2 | Episódios das aulas | 39 |
| 3.3 | Aulas para desenvolvimento de composição | 41 |
| 4 | METODOLOGIA | 45 |
| 4.1 | Caminhos metodológicos | 46 |
| 4.2 | As aulas de piano | 46 |
| 4.3 | Seleção dos sujeitos da pesquisa | 47 |
| 4.4 | Os sujeitos da pesquisa | 47 |
| 4.4.1 | Estudo de caso 1: Clara | 49 |
| 4.4.2 | Estudo de caso 2: Clarisse | 50 |
| 4.4.3 | Estudo de caso 3: Gael | 50 |
| 4.4.4 | Estudo de caso 4: Joaquim | 51 |
| 4.4.5 | Estudo de caso 5: Natan | 51 |
| 4.5 | Procedimentos metodológicos | 51 |
| 4.5.1 | Observação participante | 52 |
| 4.5.2 | Vídeo-gravação | 52 |
| 4.5.3 | Documentos..... | 53 |
| 4.5.4 | Entrevistas | 54 |
| 4.6 | Procedimentos éticos | 55 |
| 4.7 | Procedimentos analíticos | 55 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 61 |
| 5.1 | Episódios | 61 |
| 5.1.1 | Gael - episódio 1: o desafio maluco | 62 |

| | | |
|--------|---|------------|
| 5.1.2 | Clara e Clarisse - episódio 3: as palavras mágicas | 63 |
| 5.1.3 | Gael - episódio 2: e-difício isso?..... | 66 |
| 5.1.4 | Gael - episódio 3: a viagem musical - oceano, céu e Marte!..... | 67 |
| 5.1.5 | Joaquim - episódio 4: conversando com as notas..... | 69 |
| 5.1.6 | Joaquim - episódio 5: os coloridos musicais | 89 |
| 5.1.7 | Clara e Clarisse - episódio 1: as descobertas de férias | 100 |
| 5.1.8 | Natan - episódio 1: a motivação em aprender | 108 |
| 5.1.9 | Clara – episódios 1, 2, 4 e 5: fazendo a música flutuar | 112 |
| 5.1.10 | Gael - episódio 2: a bagunça ficou fácil!..... | 121 |
| 5.1.11 | Clarisse - episódio 1: ouvir e conhecer | 123 |
| 5.1.12 | Natan – episódios 2 e 3: como eu sou tão carinhoso..... | 125 |
| 5.2 | Dimensões - ambiente e tempo | 128 |
| 5.3 | Melodias que encantam – as apresentações musicais..... | 134 |
| 5.4 | Metáforas na aprendizagem musical | 137 |
| 6 | CONCLUSÃO | 142 |
| | REFERÊNCIAS | 147 |
| | ANEXO 1..... | 152 |

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa busca compreender em como as crianças desenvolvem suas habilidades e competências musicais ao longo do processo de ensino e aprendizagem no piano, na perspectiva da aprendizagem autorregulada em uma escola particular. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, com cinco crianças entre sete e dez anos, que foram acompanhadas durante o segundo semestre do ano de 2023.

A expressão “construção da performance musical” conduz ao olhar de um processo, sendo ele contínuo e evolutivo, no qual o estudante aprimora suas habilidades artísticas, interpretativas e técnicas no instrumento. Isso envolve a prática instrumental, o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, a compreensão do *feedback*, a necessidade de ajustes ou manutenção das estratégias aplicadas e a sustentação desse ciclo ao longo do tempo.

O termo “à luz da aprendizagem autorregulada” orienta qual será a perspectiva de construção dessa performance musical e, como referencial teórico, o autor escolhido foi Barry Zimmerman por ser amplamente utilizado nas pesquisas educacionais e em contextos musicais por outros autores. O trabalho investiga como as crianças autorregulam seu processo de aprendizagem a partir das seis dimensões propostas pelo autor, quais sejam: o método, o desempenho, o motivo, as influências sociais, o ambiente e o tempo.

Compreender como os alunos desenvolvem habilidades de estudos independentes e eficazes é fundamental para o aperfeiçoamento musical, uma vez que essas competências possibilitam uma maior autonomia do aluno e melhoram a capacidade de identificação e superação das próprias dificuldades. Ademais, essas habilidades permitem que o aluno perceba os erros como oportunidades de aprendizado e não como fracasso, contribuindo tanto para o seu desempenho quanto para a sua motivação, uma vez que promovem um envolvimento ativo na aprendizagem para uma prática mais consistente e significativa.

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvir relatos de pais ou familiares de uma criança que está aprendendo música ou que pretende iniciar em algum instrumento argumentos como “meu filho é musical” ou “ele tem talento”. Mas seria correto dizer que uma criança tem mais potencial que outra? Nas palavras de Kemp e Mills (2002), nenhuma criança é uma “página em branco” em relação à música, mas suas experiências musicais variam bastante em relação à quantidade e qualidade.

O potencial musical consiste em uma capacidade latente, ainda não realizada, para o fazer musical. Uma criança pode sentir um ritmo intuitivamente, tocar músicas decoradas, cantar com seus pais, mas também pode não ter esse estímulo ou não ter essas manifestações observadas (Kemp e Mills, 2002). É importante reconhecer que todas as crianças possuem potencial musical e que pode ser desenvolvido e observado de diferentes formas, a depender do ambiente e das oportunidades que lhe são oferecidas.

No contexto da performance em música é notável que múltiplos fatores podem influenciar na forma de se executar uma peça e como possibilitar a otimização de ações para que a aprendizagem possa ser aprimorada. Atualmente, discussões e pesquisas científicas têm demonstrado a correlação da expertise musical ao autoconhecimento dos processos de cognição e à própria regulação da aprendizagem do indivíduo. Mais precisamente, o conhecimento sobre a autorregulação nos processos de ensino e aprendizagem tem revelado ser uma importante ferramenta na construção e alcance de performances musicais mais significativas e eficazes para o aluno.

Estudantes autorregulados são caracterizados por se envolver de forma metacognitiva, motivacional e comportamental ao longo do seu processo de aprendizagem. São capazes de direcionar seus esforços para a aprendizagem de forma autônoma, o que abrange a utilização de estratégias para o alcance dos objetivos da tarefa baseados nas percepções de autoeficácia (Zimmerman, 1989).

Ser capaz de monitorar e controlar o próprio processo de aprendizagem é fundamental para a conquista de altos níveis de habilidades musicais em uma performance, porém sabe-se que ainda há um predomínio da aprendizagem conservadora, no qual o professor é o centro das atenções e o aluno um mero receptor passivo do conhecimento. Essa hierarquização e assimetria do processo de ensino e aprendizagem tende a reduzir o espaço do diálogo entre professores e alunos para reflexões sobre sua

prática, interferindo diretamente na motivação e qualidade musical (McPherson e colaboradores, 2018).

De modo geral, os estudantes de música passam grande parte do seu tempo praticando isoladamente e seus professores tendem a focar nas aulas elementos técnicos e interpretativos do repertório, no qual o *feedback* sobre os objetivos do aluno e estratégias utilizadas para o monitoramento do progresso são deixados de lado. Como resultado, os alunos não aprendem explicitamente como praticar, o que interfere na qualidade musical, conduz a práticas ineficazes e não sistemáticas (McPherson e colaboradores, 2018).

Para Zimmerman (1998 *apud* McPherson e Renwick, 2001), os comportamentos autorregulados, tipicamente identificados em *experts*, também podem ser observados nos estágios mais iniciais de aprendizagem. Portanto, o desenvolvimento desse comportamento desde cedo proporciona uma prática mais eficiente e maior autoconfiança sobre a capacidade de aprendizagem do aluno, além de possibilitar maiores chances para o alcance de um nível superior do conhecimento.

Iniciei meus estudos em teclado aos nove anos de idade por incentivo do meu pai, quando ainda morava em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Aos doze, nos mudamos para Brasília, no Distrito Federal e, posteriormente, aos treze, tive meu primeiro contato com o piano acústico em uma escola. Ao longo dos anos, ingressei e me formei nos cursos de piano popular, piano erudito e arranjo na Escola de Música de Brasília – EMB e no curso de Educação Artística, licenciatura – Habilitação em Música, na Universidade de Brasília (UnB).

Antes de seguir profissionalmente em minha escola, ainda na graduação, tive a oportunidade de trabalhar no projeto “Música para crianças” da UnB, atuando como monitora na musicalização de bebês e crianças, com idade entre 6 meses e cinco anos. Após alguns anos nesse mesmo projeto, comecei a trabalhar com aulas de piano em grupo e a ministrar aulas de piano individuais para crianças a partir dos seis anos. Desde então, as oportunidades de trabalho se abriram fortemente para o ensino de crianças. Assim, aprimorar minha forma de abordagem como professora, no intuito de desenvolver um aprendizado mais significativo, no qual o aluno se conscientize sobre suas próprias capacidades musicais, tem sido minha inquietação.

O tema dessa pesquisa desperta em mim forte interesse, pois há mais de dez anos trabalho com o ensino de piano e vivencio a construção de performances com meus alunos ao longo de suas trajetórias musicais. Sabemos que a prática musical é extremamente importante para uma boa desenvoltura da performance, mas compreender o processo pelo

qual o aprendizado aconteceu, ao conseguir executar uma música mais complexa ou uma passagem difícil, por exemplo, pode ser a chave para tornar nossos alunos mais proativos em seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que o ajudamos a desenvolver o máximo do seu potencial musical.

Sabe-se também que tocar uma música envolve aspectos que vão além de “ler notas”. A performance, para ser significativa, deve fazer sentido musical, ser coerente com as possibilidades de cada aluno, desafiadoras o suficiente para estimular seu desenvolvimento e envolver aspectos que perpassam puramente a mecânica.

Muitas características da minha abordagem como professora têm mudado ao longo desses anos de trabalho, pois acredito que este é o papel do professor: repensar constantemente sobre sua prática pedagógica. É procurar meios de alcançar os alunos da melhor maneira possível. E essa pesquisa é fruto dessa busca.

Diante disso, as questões a serem esclarecidas nesta pesquisa são: quais os caminhos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada nas crianças estudantes de piano? Como acontece a aprendizagem autorregulada na construção de performances musicais de crianças? Quais aspectos envolvidos na autorregulação musical de crianças no contexto de ensino e aprendizagem do piano?

O trabalho transitará nos campos da cognição, psicologia da educação e performance musical, temáticas essas valiosas no contexto da formação do aluno e que requerem atenção na quebra de paradigmas que, muitas vezes, são fatores desestimuladores e impeditivos da continuidade do aluno no instrumento.

O objetivo central consiste em investigar quais os caminhos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada na construção de performances musicais em crianças. Dentre os objetivos específicos da pesquisa, temos:

1) Elucidar quais aspectos estão envolvidos na autorregulação musical infantil no contexto de ensino e aprendizagem em uma escola particular de piano;

2) Verificar quais os comportamentos autorregulados manifestados pelas crianças no contexto de sala de aula e nas sessões de práticas de estudos em casa, a partir das seis dimensões da aprendizagem autorregulada de Zimmerman; e

3) Apresentar reflexões para a prática docente, no intuito de trazer para um primeiro plano a consciência sobre o processo no qual foi possível chegar ao resultado musical, processo esse em que o aluno se torna participativo e consciente de suas

conquistas de aprendizagem e é capaz de desenvolver continuamente a sua aprendizagem musical.

Para o referencial teórico, os autores escolhidos para fundamentar a presente pesquisa foram Zimmerman (1989; 2009), por ser um modelo de maior representatividade nas pesquisas no contexto educativo e McPherson e seus colaboradores (2001, 2013), por conversar com o modelo de Zimmerman trazendo para a perspectiva da aprendizagem musical importantes discussões sobre o desenvolvimento dos processos de autorregulação.

O trabalho consiste em estudos de casos múltiplos sobre a construção de performances musicais de crianças entre sete e dez anos, ao longo de um semestre de ensino e aprendizagem em uma escola particular de piano. Justifica-se por buscar compreender em como acontece e se desenvolve o processo de autorregulação dessas crianças, procurando trazer reflexões para a prática pedagógica no sentido de contribuir de maneira mais significativa para o fomento desse aprendizado.

Na literatura, é possível verificar um maior número de pesquisas sobre a autorregulação no contexto de músicos experientes, alunos de graduação, Mestrado e Doutorado, nos quais resultados positivos foram encontrados em relação às estratégias autorregulatórias no aprimoramento da performance e do autoconhecimento de suas habilidades e, nota-se, que há uma pequena parcela de pesquisas realizadas com crianças no campo da performance instrumental.

E por que a criança? As fases iniciais de aprendizado são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades que irão influenciar nas práticas musicais futuras, seja na continuidade da prática do instrumento por lazer, no qual o aluno, diante das dificuldades encontradas, siga tocando um instrumento ou para a vida profissional posterior. Em ambos os casos, é fundamental promover oportunidades nas quais o aluno seja ativo em seu próprio processo de construção de aprendizagem musical.

Estudos sobre a autorregulação nas fases iniciais da aprendizagem são importantes ferramentas para o fornecimento de mais embasamentos teóricos-científicos ao professor de música, tendo como intuito explorar e otimizar as possibilidades de aprendizagem do aluno, estimulando o desenvolvimento de uma consciência mais apurada dos caminhos para se trilhar uma performance mais qualitativa e significativa.

Sabe-se que aprender um instrumento demanda horas de prática e de envolvimento cognitivo que muitas vezes pode não ser tão prazeroso. Portanto, é necessário que

múltiplos fatores sejam considerados na condução da prática musical, principalmente quando se trata de crianças, para que elas perseverem diante das dificuldades encontradas ao longo do caminho e desenvolvam o máximo do seu potencial musical.

O trabalho se inicia com uma revisão de literatura a respeito da autorregulação na aprendizagem musical e sua correlação à expertise musical. Traz o modelo de aprendizagem de Barry Zimmerman e as seis dimensões da aprendizagem autorregulada propostas pelo autor e os achados da literatura sobre a autorregulação na aprendizagem de crianças. Posteriormente, faz uma análise de um processo de autorregulação com uma aluna de piano durante o isolamento social da pandemia da Covid-19. Essa análise apresentou como objetivo a delimitação dos caminhos a seguir nesta pesquisa. Por fim, a pesquisa é expandida com cinco crianças de diferentes contextos musicais e familiares, com seus respectivos resultados e conclusões. Essas crianças foram acompanhadas para análise dos processos de autorregulação envolvidos no ensino e aprendizagem do piano durante o segundo semestre do ano de 2023. A metodologia escolhida para a pesquisa foi o estudo de múltiplos casos, no qual se utilizou quatro técnicas para a construção de dados, como a observação participante, a vídeo-gravação, documentos e entrevistas com os alunos e seus pais responsáveis.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Autorregulação da aprendizagem

Os métodos de estudo de instrumentos datam na literatura há cerca de 300 anos com o objetivo de direcionar o treinamento musical de forma eficaz. No entanto, desenvolver as próprias estratégias de estudo, buscando estabelecer objetivos, definir formas de como praticar, conhecer suas fragilidades e seus pontos fortes, reconhecer características afetivas, de motivação, de atitude e força de vontade diante das dificuldades auxiliam de forma mais produtiva nas práticas. Essas características são fundamentais para uma boa performance, mesmo quando não há a presença de um professor (Bahar e Okay, 2021).

O conceito de autorregulação foi proposto por cognitivistas sociais em 1982 e consiste na regulação comportamental e emocional, influenciando no controle dos processos cognitivos e, com o aumento no foco dessa nova perspectiva, criou-se o termo aprendizagem autorregulada, um modelo alternativo de aprendizagem que combina elementos da metacognição e da autorregulação (Cheung, 2020).

Para Zimmerman (2002), a autorregulação é um processo no qual estudantes transformam habilidades mentais em acadêmicas de forma proativa. Baseia-se na direção de esforços para a aprendizagem no qual o aluno tem a consciência de seus pontos fortes e limitações, sendo guiados por metas e estratégias conforme a tarefa a ser desenvolvida.

Esse processo compreende a estruturação, o monitoramento e a avaliação do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, envolvendo questões de autoconhecimento e autorreflexão, controle de pensamentos, domínio emocional e modulação do comportamento diante das situações adversas de aprendizado. Seu conceito abrange quatro dimensões da aprendizagem: cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social (Ganda e Boruchovitch, 2018).

Estudos sobre a autorregulação e como estimular seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem têm sido amplamente discutidos nas últimas décadas como uma forma de reversão do fracasso escolar vivenciado pelos alunos, trazendo a necessidade de estimular a participação e compreensão ativa do aprendiz sobre suas próprias características e capacidades de aprendizagem (Ganda e Boruchovitch, 2018).

Existem na literatura vários modelos de aprendizagem autorregulada e que compreendem algumas abordagens em comum. A primeira delas consiste em observar o

aluno como participante ativo no processo de construção de sua aprendizagem e significados. A segunda, em perceber o aluno com potencial para monitoramento, controle e regulação de sua própria cognição, motivação e comportamento. A terceira refere-se ao estabelecimento de padrões ou metas para avaliação da continuidade ou alteração do processo de aprendizagem e, em sequência, adaptar e regular a cognição, motivação e comportamento para o alcance dos objetivos. Por fim, uma quarta abordagem na qual as características contextuais, de realização e de desempenho exercem forte influência na aprendizagem. (Pintrich, 2000).

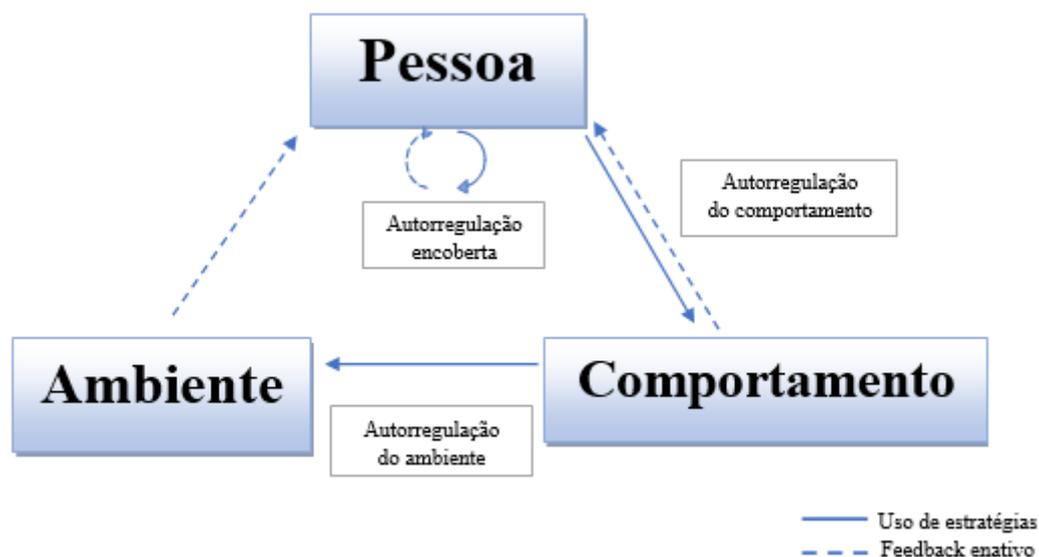
Dentre esses modelos de aprendizagem autorregulada destacam-se os de Zimmerman, Pintrich e Winne & Hadwin (2000; 2004; 1998 *apud* Cheung, 2020). Resumidamente, o primeiro modelo consiste em três estágios (premeditação, desempenho e autorreflexão), sendo influenciados por processos cognitivos e afetivos; o segundo, em quatro fases (premeditação, monitoramento, controle e reflexão), com foco em aspectos motivacionais, de eficácia e orientação para os objetivos; e o terceiro também em quatro fases (definição da tarefa, estabelecimento de metas e planos de aprendizagem, aplicação de estratégias e adaptação). Os modelos de Zimmerman e de Pintrich possuem enfoque em influências sociocognitivas, e o de Winne & Hadwin em processos cognitivos como, por exemplo, a memória.

2.2 Modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman

Um dos grandes desafios às teorias da autorregulação consiste em explicar como e por que os alunos assumem atitudes para a regulação do seu próprio processo de aprendizagem, considerando aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais neste contexto (Zimmerman, 1990).

Para Zimmerman (2000), a autorregulação compreende processos triádicos adaptados de forma proativa e reativa para o atingimento de objetivos pessoais. Trata-se de um processo cíclico, uma vez que o *feedback* de situações anteriores é utilizado para os ajustes de desempenhos atuais. Esses ajustes acontecem devido às mudanças ao longo do processo de aprendizagem e desempenho por fatores pessoais, comportamentais e ambientais. A Figura 1 apresenta esse exemplo:

Figura 1 - Processo de reciprocidade triádica da autorregulação.



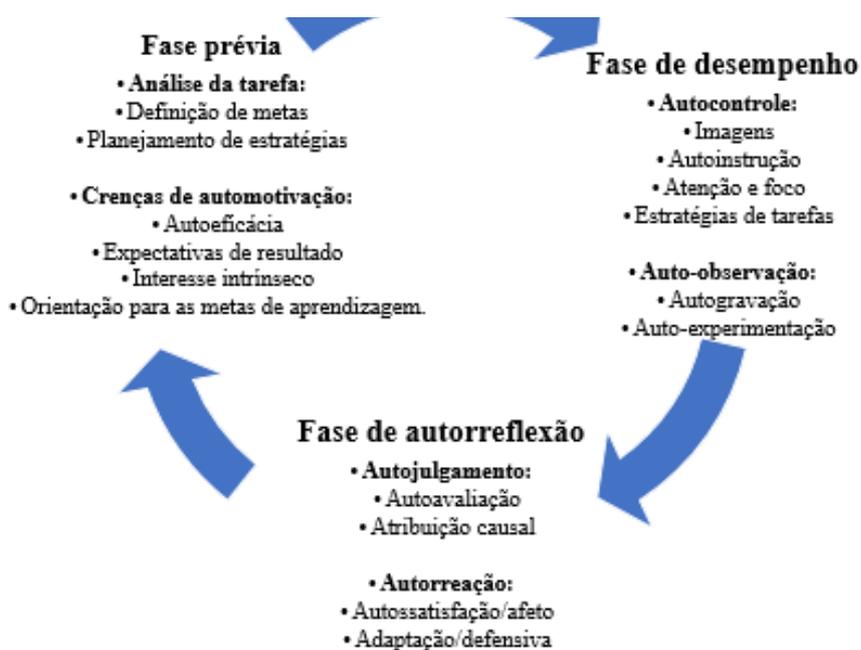
Fonte: Zimmerman (1989).

A autorregulação comportamental compreende a auto-observação e a adaptação dos processos de aprendizagem, já a autorregulação ambiental envolve os ajustes das condições do ambiente. A autorregulação encoberta se refere ao monitoramento e ajustes dos estados de cognição e afeto. A utilização de estratégias de autoavaliação gera informações sobre a precisão da tarefa, sendo essa verificação continuada por meio do *feedback* por tentativa e erro (Zimmerman, 1989; 2000).

A teoria de aprendizagem autorregulada proposta por Zimmerman (2000), posteriormente ajustada pelo próprio autor em colaboração de Moylan (2009), propõe um modelo de fases cíclicas, na qual as ações humanas acontecem a partir da dinâmica de casualidade recíproca triádica envolvendo aspectos pessoais internos, padrões comportamentais e eventos ambientais (Calzavara e Alliprandini, 2021). Uma das principais influências no aspecto pessoal é a autoeficácia. Já no aspecto comportamental, temos a auto-observação, julgamento e a autorreação. Em relação ao ambiente, há o contexto físico e os recursos materiais e sociais (Zimmerman, 1990).

Este modelo é composto por três fases cíclicas, sendo elas: fase prévia, fase de desempenho e fase de autorreflexão. A fase prévia consiste em duas categorias: a análise da tarefa (premeditação) e em crenças motivacionais (Zimmerman, 2000).

Figura 2 - Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada.



Fonte: Zimmerman e Campillo (2003).

Na fase prévia, a análise consiste na separação da tarefa e do contexto da aprendizagem em seus elementos constituintes, dividindo-os em etapas sequenciais. Ela envolve a definição de metas, como quais resultados se espera alcançar e o planejamento estratégico relacionado à escolha ou elaboração de métodos de aprendizagem adequados para cada situação. Uma tarefa realizada de forma eficaz acontece quando o aluno associa os planos estratégicos aos objetivos de curto e longo prazo de forma sequencial e hierárquica (Zimmerman e Moyla, 2009).

Por se tratar de uma etapa inicial, essa primeira fase depende da motivação pessoal, a qual envolve a percepção de autoeficácia, expectativa de resultados, interesse intrínseco e orientação para os objetivos. As crenças de autoeficácia exercem uma forte influência no desempenho, pois envolve a seleção de tarefas, os esforços apreendidos para sua resolução, uso de estratégias, gerenciamento do tempo e resistência ao longo do processo (Zimmerman e Moyla, 2009).

A fase de desempenho é caracterizada por dois aspectos: o autocontrole e a auto-observação. A primeira consiste na aplicação de métodos ou estratégias escolhidas no planejamento, como autoinstrução, imagens mentais, estratégias, entre outros (Zimmerman, 2002). A segunda se refere ao monitoramento metacognitivo e ao autorregistro. O monitoramento consiste na identificação informal dos processos e

resultados do desempenho do indivíduo, e o autorregistro, nos registros formais do processo de aprendizagem (Zimmerman, 2013).

A fase de autorreflexão compreende o autojulgamento e a autorreação do aprendiz. O autojulgamento corresponde à autoavaliação do desempenho e às atribuições de causalidade sobre os resultados (Zimmerman, 2013). A atribuição causal pode ser verificada na atribuição dos erros em fatores não controláveis, como por exemplo a pretensa falta de talento, conduzindo a uma reação negativa aos contratempos da aprendizagem, provocando a desmotivação e a falta de persistência (Zimmerman e Moyla, 2009).

Estudantes proativos tendem a realizar sua autoavaliação com base nas metas de aprendizagem escolhidas na fase do planejamento, e as atribuições casuais se orientam a partir dos seus esforços aplicados. Já os estudantes reativos, por carecerem de metas, recorrem a avaliações comparativas, atribuindo seus erros a questões incontroláveis (Zimmerman, 2013).

Existem duas formas de autorreação, a autossatisfação e as decisões adaptativas/defensivas. A autossatisfação corresponde às reações cognitivas e afetivas frente aos próprios julgamentos, e as decisões adaptativas à intenção do aluno em se envolver em um novo ciclo de aprendizagem, utilizando as mesmas estratégias ou adaptando-as. Ambas as formas de autorreação dependem ciclicamente do autojulgamento e da autorreflexão do indivíduo. O aluno autorregulado é aquele que consegue realizar o controle estratégico sobre cada uma dessas três fases (Zimmerman e Moyla, 2009).

O modelo de Zimmerman procura explicar os resultados de repetidos esforços de aprendizagem, a previsão de diferenças quantitativas de aprendizagem e de diferenças qualitativas na autorregulação do aprendiz, considerando todas as fases de execução da tarefa (antes, durante e depois) em uma análise cíclica, pois o *feedback* do desempenho fornece o ajuste necessário para a próxima fase (Zimmerman, 2000; 2013 *apud* Calzavara e Alliprandini, 2021). Para o autor, poucos professores possibilitam aos seus alunos o aprimoramento de habilidades de autorregulação durante as aulas ou tarefas de casa e, como consequência, os alunos adquirem percepções equivocadas de sua autoeficácia para a aprendizagem, trazendo consequências no engajamento nos estudos (Zimmerman, 2013).

2.3 Autorregulação da aprendizagem em crianças

A autorregulação no contexto do ensino e aprendizagem infantil tem sido um tema de destaque para alguns autores. Ela envolve o monitoramento de aspectos emocionais, sociais e motivacionais do comportamento humano, no qual a metacognição é compreendida como um aspecto cognitivo central deste processo (Zachariou e Whitebread, 2019).

Diante da necessidade de uma visão mais ampla da aprendizagem autorregulada, as teorias expandiram sua abordagem para situações de aprendizagens interativas e dinâmicas, considerando a construção social do conhecimento como a regulação socialmente compartilhada e a correção. A primeira consiste em grupos que assumem juntos o controle metacognitivo da tarefa a partir de ajustes combinados dos estados cognitivos, comportamentais, motivacionais e emocionais. A segunda consiste nos processos metacognitivos dinâmicos nos quais a autorregulação, a regulação compartilhada da cognição, o comportamento, a motivação e as emoções são apoiadas ou frustradas de maneira transitória e flexível (Hadwin e colaboradores, 2011).

Compreender esses tipos de autorregulação, como e em quais idades se desenvolvem nas crianças e quais áreas necessitam de suporte é um importante passo para a condução de abordagens mais apropriadas no sentido de otimizar suas possibilidades de aprendizado (Zachariou e Whitebread, 2019).

Literaturas mais antigas sobre teorias da autorregulação afirmavam que antes dos oito anos as crianças não eram capazes de apresentar comportamentos autorregulados, porém, nos últimos 20 a 30 anos de pesquisa, os estudos têm sugerido que crianças pequenas, a partir dos cinco anos, podem se autorregular socialmente. Neste sentido, tem-se adotado duas linhas de abordagens com a finalidade de explicar as diferenças entre as faixas etárias. A primeira analisa o desenvolvimento da autorregulação no contexto do desenvolvimento tradicional, sendo por idade e maturacional. A segunda linha analisa se a autorregulação é adquirida primeiro em domínios específicos e depois generalizada ou vice-versa (Zachariou e Whitebread, 2019).

A respeito dessa primeira abordagem, algumas pesquisas com crianças entre cinco e quinze anos têm identificado um aumento quantitativo e qualitativo nas habilidades de autorregulação com o progresso da idade (Zachariou e Whitebread, 2019). Um exemplo é o trabalho de Van Der Stel e colaboradores (2010) que analisou estudantes de treze a quatorze anos na resolução de problemas matemáticos, demonstrando o aumento das

atividades de metacognição conforme o avanço da idade, principalmente relacionados ao planejamento e avaliação da tarefa. Um outro estudo realizado por Roebers e colaboradores (2010), com crianças entre nove e doze anos, buscou analisar comportamentos de monitoramento e controle metacognitivo na realização dos testes escolares e seus impactos no desempenho dos testes. Como resultado, as competências de monitoração estavam bem desenvolvidas em crianças de nove anos. Já as habilidades de controle mostravam-se mais frequentes nas crianças de onze a doze anos, quando comparadas às crianças de nove e dez anos.

Corroborando com esses achados, Bryce e Whitebread (2012), em seu estudo com crianças entre cinco e sete anos na resolução de uma tarefa com trilhos de trem, observaram que os processos de monitoramento melhoraram com a idade e que os processos de controle evoluíram à medida em que se desenvolviam a habilidade específica da tarefa.

Na abordagem maturacional, dois aspectos do comportamento autorregulatório são considerados: as habilidades de monitoramento e de controle (Zachariou e Whitebread, 2019). O monitoramento metacognitivo consiste no rastreamento mental dos processos de desempenho e resultados de uma tarefa. Já o autocontrole corresponde à utilização de técnicas específicas para conduzir a aprendizagem, como por exemplo a autoinstrução, o foco, as estratégias para a realização da tarefa, a estruturação do ambiente e a procura por ajuda (Zimmerman, 2013).

O desenvolvimento do monitoramento pode estar relacionado de forma predominante à maturação e, na maioria das vezes, não é afetado pelo desenvolvimento da habilidade. Já o desenvolvimento do controle está diretamente relacionado ao desenvolvimento da habilidade (Zachariou e Whitebread, 2019).

Na segunda abordagem há um impasse na literatura em saber se a autorregulação é adquirida após mudanças maturacionais da idade e então aplicada em domínios específicos, ou se ela se desenvolve em contextos específicos e, posteriormente, se generaliza em um estágio superior (Zachariou e Whitebread, 2019). A exemplo, pode-se citar o trabalho de Veenman e colaboradores (2004) realizado com alunos de escolas primárias à universitários. Os pesquisadores investigaram a generalidade e a especificidade do amadurecimento das habilidades metacognitivas. Como resultado, identificaram que a habilidade metacognitiva era uma característica presente em todas as faixas etárias, não sendo específicas a um domínio. Já o estudo de Thorpe e Satterly

(1990) com crianças entre sete e onze anos sugerirem a metacognição como específica da tarefa.

Abordagens mais recentes propõem que as habilidades metacognitivas são inicialmente desenvolvidas em tarefas e domínios separados, ou seja, específicas, para enfim se tornarem gradualmente generalizáveis entre tarefas e domínios (Zachariou e Whitebread, 2019). Como exemplo, o estudo de Veenman e Spaans (2005) analisou alunos de treze e quinze anos na resolução de problemas matemáticos e tarefas de biologia. Os pesquisadores identificaram que os estudantes mais jovens apresentavam habilidades metacognitivas mais específicas e, posteriormente essas habilidades se tornavam aplicáveis a uma variedade de tarefas. Como implicação educacional, os pesquisadores salientaram sobre a necessidade da instrução dos jovens estudantes para a construção de um repertório de competências metacognitivas para que possam administrar novas tarefas.

Na aprendizagem musical, um estudo de Zachariou e Whitebread (2019), com crianças entre seis e oito anos, evidenciou um aumento quantitativo do comportamento autorregulado com a presença de atividades de monitoramento emocional/motivacional e de planejamento, identificando também uma maior presença da autorregulação, correção e autorregulação socialmente compartilhada nas crianças de oito anos em atividades que envolviam jogos musicais. A pesquisa também demonstrou que as habilidades regulatórias são gerais, nas quais passam de um elemento específico de domínio menor para se tornarem gradualmente menos específicas e gerais.

As taxas de comportamentos autorregulados mais elevadas nas crianças de oito anos corroboram com os achados de que essas habilidades se desenvolvem ao longo do tempo, de forma maturacional, independentemente do nível de habilidade musical. Além disso, comportamentos não só de monitoramento, mas também de planejamento e de monitoramento emocional/motivacional foram evidenciadas como um processo maturacional na pesquisa, ampliando os achados da literatura que consideravam apenas o monitoramento (Zachariou e Whitebread, 2019).

Dois achados do trabalho de Zachariou e Whitebread (2019) trazem importantes contribuições para o contexto educacional de crianças em música. O primeiro é que o monitoramento, o planejamento e o monitoramento emocional/motivacional são habilidades maturacionais, não afetadas pelo nível de habilidade musical do aluno, e podem ser potencialmente melhoradas com mais oportunidades que o incentive a desenvolvê-las. O segundo é que as habilidades autorregulatórias são gerais, nas quais

possuem um aspecto específico de domínio menor em idades mais jovens antes de se tornarem generalizáveis, trazendo implicações para a instrução, treinamento e transferência de habilidades de autorregulação entre os domínios, em que ao se superar um desafio, as habilidades específicas de autorregulação se fundem em habilidades generalizáveis ao longo do desenvolvimento, sugerindo, assim, que a instrução e o treinamento abordem uma diversidade de tarefas para que a generalização seja incentivada posteriormente.

Diante do exposto, a compreensão da autorregulação da aprendizagem em crianças emerge como um campo complexo e dinâmico. Destaca-se a capacidade das crianças pequenas de se autorregular socialmente e de evoluírem essa habilidade de forma qualitativa e quantitativa ao longo do tempo. Esse entendimento traz implicações importantes para a prática educacional no sentido de fomentar atividades de aprendizado para o desenvolvimento dessa competência, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

2.4 Construção de performances musicais e autorregulação

A performance musical é uma atividade complexa e altamente estruturada que exige várias habilidades específicas nos campos da cognição, afetividade, motivação, estratégias. Seu resultado depende de como acontece a prática e, para o alcance dos objetivos musicais, o instrumentista deve ser capaz de auto-organizar, dirigir e avaliar a sua aprendizagem (McPherson e Zimmerman, 2011 *apud* Concina, 2019).

Em um estudo sobre a prática no desenvolvimento da performance, Sloboda e colaboradores (1996) demonstraram que a quantidade de horas dedicadas no treino ao longo dos anos, o início precoce à aprendizagem musical e a regularidade exerciam forte influência na expertise musical. É inegável dizer que o tempo utilizado para a aprendizagem é importante para se adquirir elevados níveis de competência e que é bastante remota a possibilidade de desenvolvimento da habilidade sem considerar a prática deliberada (Hallam, 2013).

Com a ampliação nas discussões sobre a prática musical, foi possível levantar questionamentos para se compreender o papel da qualidade no treino como determinante nos resultados de aprendizagem. A partir disso, identificou-se que músicos *experts* possuíam o hábito de estabelecer uma visão global de seus estudos, esquemas mentais e

auditivos, identificação de seções difíceis, subdivisão em seções menores, entre outras estratégias (Hallam, 2013).

Hallam (2013), em seu estudo sobre a expertise, verificou que os alunos adotavam com pouca frequência estratégias na prática musical. Dentre as estratégias mencionadas no estudo, a autora cita gravações da própria performance, permitindo avaliações de execuções musicais, a utilização de gravações da música a ser estudada, com a finalidade de possibilitar esquemas auditivos da peça, e o uso do metrônomo para apoiar o desenvolvimento da técnica e da rítmica. Salienta também sobre a necessidade de os professores encorajarem os estudantes para a adoção dessas estratégias na aprendizagem.

De acordo com Pressley e colaboradores (1987), o monitoramento é fundamental para uma boa utilização de estratégia e pode ser desenvolvido de forma instrucional. No caso das crianças, elas também podem aprender explicitamente a monitorar a sua performance e avaliar o seu progresso no alcance dos objetivos cognitivos. Os pesquisadores, de igual maneira, salientam a necessidade para que pesquisas futuras tenham como objetivo compreender quando as crianças pequenas monitoram e mudam de forma apropriada a estratégia e quando esse monitoramento pode falhar.

Para Schraw (1998), a correlação entre metacognição e *expertise* é caracterizada como um processo gradual de transferência de aprendizagem: à medida em que o aluno aprende as estratégias, torna-se mais flexível na sua utilização, transferindo essa competência metacognitiva para várias áreas de aprendizado. De acordo com o pesquisador, a metacognição permite uma melhor gestão das competências cognitivas e identificação de fraquezas que podem ser trabalhadas a partir da construção de novas competências cognitivas. Portanto, é fundamental o ensino dessas estratégias para que o aluno possa tomar suas próprias decisões no planejamento, monitoramento e avaliação de sua aprendizagem.

Varela e colaboradores (2016), em sua revisão sistemática da literatura sobre a autorregulação em música, identificaram 25 estudos que correlacionavam a aprendizagem autorregulada com a expertise musical. Nela os pesquisadores trazem uma reflexão sobre a relação da prática informal com a autorregulação, levantando a hipótese de que ao envolver-se nessas práticas informais, os alunos tomam decisões autônomas, tornando-se intrinsecamente motivados e mais propensos a autorregular.

Hallam (2001, *apud* Hallam, 2013) verificou em seu estudo que músicos experientes utilizavam habilidades de autoavaliação, como a identificação dos aspectos positivos e os aspectos a serem melhorados, para a seleção, aplicação e monitoramento das

estratégias de aprendizagem na performance musical. As estratégias são personalizadas e variam de acordo com cada um em sua especificidade.

Araújo (2016) analisou os comportamentos autorregulados de estudantes da Educação Superior de música e de músicos profissionais a partir de três aspectos de autorregulação, quais sejam: a organização da prática, os recursos pessoais e os recursos externos. Nessa pesquisa, foi verificado que os músicos avançados possuíam uma forte dependência na autorregulação da prática, em especial voltada para os recursos pessoais, como exemplo a metacognição, possibilitando tornar os processos da prática musical mais eficientes e menos demorados.

Na literatura, McPherson e colaboradores demonstraram importantes contribuições para a compreensão da autorregulação no contexto da aprendizagem musical. Em uma pesquisa com 190 pianistas entre nove e dezoito anos, os pesquisadores identificaram que os alunos que realizavam um maior tempo de atividades informais/criativas, repertório e trabalho técnico eram mais engajados cognitivamente em sua prática, além de apresentarem maior interesse intrínseco pelo estudo do instrumento. Ainda neste trabalho, os pesquisadores identificaram que níveis elevados de prática estavam relacionados à prática musical de forma mental e a capacidade de fazer avaliações sobre o sucesso e o esforço de sua performance (McPherson e McCormick, 1999).

Em um estudo de caso realizado por Renwick e McPherson (2002) ao longo de três anos, a partir da observação do estudo de clarineta de uma criança de nove anos e meio de idade, foi identificado que quando o aluno pôde fazer parte da escolha de seu próprio repertório foi possível verificar estratégias mais sofisticadas de prática musical, tais como dedilhado silencioso, prática mental e canto, além do interesse em praticar por mais tempo e perseverar diante das dificuldades.

Ao analisar os currículos de educação musical, é comum notar que apenas os comportamentos explícitos têm sido utilizados como formas avaliativas. Um exemplo é a execução final de uma peça ou exercício musical. Neste tipo de avaliação, são observadas as capacidades de afinação, execução de ritmos, articulações, dinâmicas, entre outros elementos e, raramente, as atenções estão voltadas para explicações das experiências, compreensões musicais dos alunos ou como foi possível chegar ao resultado conquistado (Leon-Guerrero, 2008).

Quando se trata do ensino e aprendizagem infantil, observa-se que, muitas vezes, essa dimensão da consciência cognitiva é negligenciada. Com isso, raramente os alunos

são orientados a refletir sobre a organização, o planejamento, o monitoramento e a avaliação de sua prática musical (Fry e Lupart, 1987 *apud* Leon-Guerrero, 2008).

A construção de performances musicais requer do estudante não apenas horas de dedicação prática e técnica. Ela envolve uma profunda compreensão acerca dos processos cognitivos que se objetivam na integração de estratégias eficazes de prática e que sejam capazes de promover a autorreflexão desde as fases mais iniciais da aprendizagem. Essa compreensão possibilita o desenvolvimento de aprendizes autônomos, capazes de assumirem controle sobre suas aprendizagens na tomada de decisões, no monitoramento e avaliação de seu próprio progresso.

2.5 Dimensões da autorregulação na aprendizagem musical

Durante a fase inicial de aprendizagem no instrumento, poucos alunos compreendem sobre a dedicação necessária para se alcançar uma performance musical que lhes traga satisfação e, muitas vezes, se tornam desmotivados a dar continuidade nos estudos. Assim, torna-se necessário adquirir uma série de ferramentas de autorregulação para controlar sua própria aprendizagem e seu progresso de maneira eficaz, sendo essa gestão da qualidade do esforço investido fundamental para influenciar os níveis de desempenho (McPherson e colaboradores, 2013).

A autorregulação não consiste em um traço de personalidade, habilidade ou estágio de desenvolvimento, mas sim em uma relação multidimensional, na qual processos específicos contextuais são aplicados pelos alunos em sua aprendizagem (Zimmerman, 1998). Esses processos influenciam em uma ou mais dimensões da autorregulação, a saber: motivo, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais. Essas dimensões de aprendizagem possibilitam identificar maneiras de como estimular a concentração e a automotivação, fomentar o emprego de estratégias de aprendizagem adequadas, auxiliar na organização do tempo, promover a reflexão e a adaptação a partir do *feedback* recebido, influenciar o ambiente e estimular interações sociais com pais, professores e colegas para aprimorar a aprendizagem (Zimmerman e McPherson, 2002).

O aprendizado de um instrumento musical requer da criança a capacidade de se concentrar e de desempenhar várias tarefas, mesmo diante das possíveis distrações ambientais e pessoais (McPherson e Zimmerman, 2002). Para que a regulação da motivação aconteça de modo eficaz, é fundamental que o aluno tenha liberdade em

escolher participar ou não da atividade. O interesse intrínseco ou busca de desafios, atributos da motivação, são fortemente associados à dimensão do desempenho, pois influenciam no estabelecimento de metas e nas percepções de autoeficácia do estudante (Zimmerman e Risemberg, 1997).

A respeito da motivação, é importante discutir sobre como as recompensas extrínsecas e a imposição curricular tradicional influenciam nas preferências do aluno. Deci e colaboradores (1999) demonstraram que recompensas extrínsecas podem ser prejudiciais à motivação intrínseca de crianças para se envolverem pelo prazer em aprender. Apesar disso, culturalmente, observar-se o incentivo à prática musical a partir de recompensas externas.

Um outro aspecto diz respeito à imposição de um autocontrole sobre o material curricular na educação tradicional. Renwick & McPherson (2002) realizaram um estudo de caso com uma aluna clarinetista de nove anos, demonstrando que, quando a aluna escolheu sua própria música, sua persistência e estratégias de aprendizagem aumentaram significativamente em comparação com a prática das peças determinadas pelo professor.

A dimensão do método compreende as competências e conhecimentos que possibilitam os ajustes das abordagens utilizadas pelo estudante. Essa dimensão envolve o processo de prática e de execução de uma música, identificando as estratégias empregadas para aprimorar as habilidades. Inicialmente, as estratégias de prática e performance são frequentemente influenciadas ou orientadas socialmente, mas, ao longo do tempo, tendem a se tornar mais autogerida (McPherson e colaboradores, 2013).

Pesquisadores como Hallam (2001), McPherson e Renwick (2001) evidenciaram que muitos iniciantes dedicavam a maior parte de seu tempo à execução de músicas sem aplicar estratégias específicas de melhoria. À medida que suas habilidades evoluíam, eles gradualmente adquiriam a capacidade de identificar e corrigir erros, concentrando-se cada vez mais nos aspectos técnicos e expressivos da execução musical.

Nos últimos anos, houve muitos avanços na compreensão das estratégias cognitivas utilizadas por alunos iniciantes ao executar música de forma visual – como ler à primeira vista, auditiva – memorizar ou tocar de ouvido, e criativa – improvisar. Apesar disso, muitos alunos ainda não compreendem como pensar de forma musical, necessitando de intervenções que os incentivem a essa prática. Dentre algumas intervenções, pode-se citar a utilização de estratégias mentais, análise da partitura antes de começar a tocar, diários de prática e de concentração em um repertório específico durante as sessões de prática (McPherson e colaboradores, 2013).

Um estudo longitudinal de McPherson (2005) com crianças entre sete e nove anos que aprendiam instrumentos musicais em escolas evidenciou que as concepções baseadas na quantidade de prática ou na habilidade de reproduzir uma música não foram suficientes para compreender o desenvolvimento musical. Para explicar o progresso musical, o autor destacou a importância de se compreender o pensamento das crianças no processamento musical visual e auditivo e a utilização de estratégias mentais. No estudo, verificou-se que os estudantes que aplicaram estratégias musicais apropriadas desde cedo tiveram mais sucesso na aprendizagem e a falta dessas estratégias nos estágios iniciais de prática pode levar a dificuldades e até mesmo à desistência. Portanto, é crucial enfatizar o ensino de estratégias musicais apropriadas, sua implementação, contexto de uso e o porquê de elas melhorarem o desempenho musical.

A autorregulação segue uma sequência de desenvolvimento que envolve quatro dimensões: observação, emulação, autocontrole e autorregulação. Aplicadas na aprendizagem musical, na fase de observação, os alunos aprendem observando modelos, como professores ou outros alunos, e praticam para integrar essas habilidades em seu comportamento. Na fase emulativa, acontece a imitação dos modelos, porém a habilidade ainda não está automática ou consistente. No autocontrole, os alunos começam a adotar estratégias independentes e, na fase de autorregulação, os alunos respondem a diferentes condições e ajustam suas estratégias de aprendizagem e desempenho para alcançar metas autodefinidas, impulsionados pela autoeficácia e percepções pessoais (McPherson e colaboradores, 2013).

Alunos autorregulados demonstram habilidades superiores na gestão e planejamento do tempo. O estudo de McPherson e Renwick (2001) demonstrou que, à medida que os alunos desenvolvem suas habilidades musicais, sua prática se torna mais eficiente ao longo do tempo. Outro ponto importante dessa pesquisa com relação ao tempo se refere ao fato de que os alunos menos eficientes nos estudos passavam grande parte de seu tempo de prática expressando descontentamento e falhas na execução, apresentando comportamentos de evitação aos estudos e fraca autorregulação.

Para Zimmerman e colaboradores (2013), mais importante que determinar uma duração fixa de treinos é solicitar dos alunos a prática de sessões difíceis e estimular o automonitoramento e a autoavaliação por parte do estudante em como solucionar a dificuldade ou alcançar o domínio.

Para que a autorregulação aconteça, é fundamental a autoavaliação e automonitoramento do processo. Para Pogonowski (2023), um método eficaz de ensino

envolve encorajar os alunos a expressarem seus pensamentos e realizarem perguntas investigativas, com o intuito de auxiliá-los na supervisão e controle de seus pensamentos, contribuindo para uma performance musical mais significativa.

Segundo Zimmerman (2000), existem quatro critérios gerais para avaliar o desempenho: domínio, desempenho anterior, normativo e colaborativo. Os critérios de domínio são graduados de fácil a difícil, facilitando a autoavaliação. No critério de desempenho, são realizadas comparações das realizações atuais com as anteriores. Nos critérios normativos, tem-se a comparação do próprio progresso com os outros, e por fim, o critério colaborativo se relaciona com atividades grupais.

Com relação ao ambiente, as crianças compreendem a importância dessa dimensão a partir da observação de exemplos, como um professor demonstrando boa postura ou uma mãe desligando a televisão para evitar distrações. No entanto, alguns alunos têm pouco controle sobre o ambiente de prática, principalmente quando lidam com instrumentos grandes ou imóveis, como o piano (McPherson e colaboradores, 2013).

Os fatores sociais influenciam a aprendizagem de formas distintas, seja pela assistência externa ou pela busca individual. Cabe destacar, nessa dimensão, as relações dos pais com os seus filhos, alunos e professores, irmãos e colegas (McPherson e colaboradores, 2013).

Com relação às influências parentais, McPherson e colaboradores (2013) trazem vários autores que destacam a importância da influência dos pais no desempenho motivacional da criança. Um dos estudos citados foi o de McPherson e Davidson (2002), que mostrou uma queda significativa nos lembretes dos pais para alunos iniciantes, destacando a variação no envolvimento parental e sua influência na motivação dos alunos. Resultados semelhantes foram evidenciados nos estudos de Lehmann e Sosniak (1997, 1985 *apud* McPherson e colaboradores 2013) ao indicar que alunos bem-sucedidos muitas vezes tinham pais que demonstravam forte interesse e supervisionavam ativamente a prática, contribuindo para a construção progressiva da confiança, motivação e persistência de seus filhos. Sendo assim, é fundamental para os educadores compreenderem em como a dinâmica familiar pode afetar na motivação dos alunos e buscar envolver os pais de forma construtiva nesse processo.

O relacionamento aluno-professor influencia em como o aluno se percebe e em seus objetivos musicais. Compreender que aprender um instrumento musical pode ser algo divertido e prazeroso e ter uma boa comunicação são funções importantes para o professor de música para crianças. Esse apoio externo contribui na transformação de uma

motivação extrínseca para a intrínseca, levando os alunos a aprimorarem suas competências e percepções de aprendizagem (McPherson e colaboradores, 2013).

Outra influência importante é o relacionamento entre irmãos e amigos. Apesar da possibilidade da existência de relações de conflitos, essa interação pode estimular ou dificultar o desenvolvimento musical da criança (McPherson e colaboradores, 2013).

A tabela abaixo consiste nas dimensões da Autorregulação da Aprendizagem – ARA com suas respectivas perguntas científicas, condições da tarefa, atributos, crenças e processos autorregulatórios. Vejamos:

Tabela 1 - Dimensões da aprendizagem autorregulada.

| DIMENSÕES PSICOLÓGICAS | PERGUNTAS CIENTÍFICAS | CONDIÇÕES DA TAREFA | ATRIBUTOS AUTORREGULATÓRIOS | CRENÇAS E PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------------|--|---|
| Motivação | Por quê? | Escolha em participar. | Automotivado. | Objetivos próprios, autoeficácia, valores, atribuições, entre outros. |
| Método | Como? | Método de controle. | Planejado ou rotinizado. | Uso de estratégias, relaxamento, entre outros. |
| Tempo | Quando? | Controle e limites de tempo | Tempo oportuno e eficiente | Planejamento e gerenciamento do tempo. |
| Desempenho | O quê? | Controle da performance | Estar atento à sua própria performance e resultados | Automonitoramento, autojulgamento, controle da ação, escolha/decisão. |
| Ambiente | Onde? | Controlar o ambiente físico | Sensibilidade e habilidade para lidar com o ambiente | Seleção e estruturação ambiental |
| Influências sociais | Com quem? | Controle do meio social | Sensibilidade e habilidade social | Seleção de modelo, busca por ajuda. |

Fonte: Zimmerman e Risemberg (1997).

A seguir, é apresentada uma tabela com exemplos possíveis de aplicações musicais das dimensões psicológicas da autorregulação no contexto do ensino e aprendizagem:

Tabela 2 - Aplicação musical da autorregulação nas seis dimensões propostas por Zimmerman.

| DIMENSÕES ARA | APLICAÇÃO MUSICAL |
|------------------|---|
| Motivação | Estabelecimento de metas e expectativas de resultado. Escolhas do repertório. Relacionamento aluno-professor. Apoio social. |

| | |
|----------------------------|--|
| Método | <p>Tocar de memória, tocar de ouvido, trabalhar criativamente uma peça, selecionar partes difíceis e repeti-las.</p> <p>Conexões interpretativas da música por audições a partir de gravações, observações e aulas.</p> <p>Praticar com diferentes andamentos, registro do que precisa melhorar, questionar soluções técnicas (como o dedilhado) e interpretativas.</p> <p>Experimentar diferentes formas de tocar.</p> <p>Solfejar, cantar o ritmo, observação de modelos – como outros alunos, irmãos, familiares e professor.</p> |
| Desempenho | <p>Utilização de perguntas investigativas; reflexões do que é preciso melhorar na prática. Autoavaliação sobre os pontos fortes e pontos fracos. Capacidade de escolher, modificar e reagir ao feedback.</p> |
| Influências sociais | <p>Relacionadas às pessoas que fazem parte da vivência do aluno: Comportamento dos pais, dos professores, dos familiares e amigos, transmissão de atitudes sobre a aprendizagem.</p> <p>Relacionadas ao aluno: compartilhar aprendizagem musical entre pares, aprendizagem por observação, autopercepção quanto às realizações musicais, desejo contínuo de participação, de superação e esforço.</p> |
| Ambiente | <p>Praticar em um local silencioso; organizar o material de estudo. Utilizar recursos como gravadores, metrônomo, entre outros para auxiliar a prática.</p> |
| Tempo | <p>Planejar um roteiro de estudos diários.</p> <p>Separar trechos que necessitam de mais tempo para ajustar.</p> |

Fonte: autoria própria (2024).

3 ANÁLISE DE UM PROCESSO AUTORREGULADO DURANTE A PANDEMIA

Como primeira etapa desse trabalho, foi realizado um estudo piloto com uma aluna de uma escola particular de piano que iniciou seus estudos aos seis anos, em janeiro de 2020. Para a participação, foi entregue, ao responsável pela criança no início do primeiro semestre de 2022, um termo de consentimento (Anexo 1) para autorização e esclarecimento da pesquisa. Com a finalidade de manter sua privacidade, ela está identificada neste estudo pelo pseudônimo de Clara.

No histórico das aulas de piano de Clara, foram realizados cinco encontros presenciais antes do *lockdown* devido à pandemia de Covid-19. Durante o mês de março de 2020 a dezembro de 2021, as aulas seguiram o formato remoto, retomando para a modalidade presencial em fevereiro de 2022.

Ao longo das aulas remotas, por iniciativa própria, a aluna fez anotações sobre seus estudos e como praticava as músicas em casa. Essas anotações foram utilizadas nas análises deste estudo adquiridas *ex-post-facto*. Além disso, foram empregadas para as análises gravações de performances musicais da aluna em sala de aula e em casa, realizadas no primeiro semestre de 2023, no formato de aulas presenciais.

3.1 Anotações das aulas de piano

A primeira aula, datada de 29 de janeiro do ano de 2020, aconteceu no formato presencial e foi solicitado à família o uso de um caderno para anotações das aulas e orientações de como treinar em casa, uma pasta para guardar as músicas e um caderno musical pautado para que a aluna pudesse fazer seus desenhos musicais.

Ao longo das primeiras aulas, foi combinado com a aluna a prática em casa, com um mínimo de três vezes de repetição para cada música ou exercício. Com o início da pandemia, as aulas seguiram no formato *on-line*, com a presença, durante toda a aula, da mãe ou do pai. As apresentações foram realizadas por videoconferência a cada encerramento de bimestre com a participação de todos os alunos.

No ano de 2021, ainda com as aulas remotas, a irmã mais nova de Clara iniciou as aulas de piano e, posteriormente, foi realizado um trabalho para que as alunas pudessem tocar juntas.

Quando as aulas retornaram ao formato presencial, ao ter acesso ao caderno de anotações, foi verificado que a aluna, por livre iniciativa, anotou todos os combinados realizados em cada uma das aulas durante o período remoto. As primeiras anotações feitas pela aluna, a partir de março de 2020, indicam a escrita das posições das mãos de algumas músicas, o nome da música e quantas vezes iria tocar cada uma delas.

No semestre seguinte (2º/2020), já foi possível observar uma nova informação presente em suas anotações, tal como o trecho que precisava melhorar, o que precisava melhorar, como “a parte dos acordes”, e informações da partitura para não esquecer, como “ritornello”. Foi possível notar também uma preocupação em tocar com mais clareza, nas anotações da aluna: “tocar bem direitinho”.

Em uma de suas anotações no final do segundo semestre, a aluna escreveu os nomes das notas da mão esquerda no caderno e, logo abaixo, anotações da mão direita, além de observações das partes que se repetiam na música. Aqui, foi possível notar sua análise na partitura, o que repetia ou não. Ainda no final deste primeiro ano das aulas, observou-se uma preocupação da aluna no fazer musical mais consciente, como: “prestar atenção”, “tocar devagar”, “olhar para a partitura sempre que tiver dúvida”, “cuidado com a mão de caratê”, e seu foco às músicas das apresentações.

No início do segundo ano foi possível observar anotações para o treino de pequenos trechos de algumas músicas com repetições, antes de tocar a música inteira e quais eram os trechos que precisavam melhorar da partitura, além de sua atenção ao andamento musical, “mais devagar”, “mais rápido” e posicionamento da mão no piano.

É possível observar que essa mudança na maneira de anotar da aluna, com mais detalhes sobre o que precisava melhorar, os trechos para se ter mais atenção etc., está envolvida com uma maior consciência sobre sua execução musical e planejamento de estratégias de estudo que podem ter sido desenvolvidas ao longo das aulas, de forma maturacional.

Para Zachariou e Whitebread (2019), a abordagem maturacional concentra-se em dois aspectos do comportamento autorregulatório, como habilidades de monitoramento e de controle. Estudos indicam que as habilidades de monitoramento são estabelecidas razoavelmente aos nove anos e as habilidades de controle ainda se desenvolvem após essa idade. O desenvolvimento do monitoramento pode ser compreendido como um processo maturacional, o qual depende da idade e, na maioria das vezes, não é afetado pelo desenvolvimento da habilidade. Entretanto, o desenvolvimento do controle está diretamente relacionado com o desenvolvimento da habilidade.

3.2 Episódios das aulas

Em 2023, foi realizada uma versão a quatro mãos para as irmãs tocarem *Oh Susana* de Stephen Foster. Nesta música, Clara ficou com o piano 1 e a irmã com o piano 2, sendo o piano 1 com melodia na mão direita e acordes no contratempo da mão esquerda.

Após algumas aulas, Clara diz: “Aprendi um pedacinho com meu pai de como tocar essa música só nas teclas pretas”, então começa a tocar, finaliza a música, e comenta: “Na verdade, tem uma notinha branca...”. A professora pergunta se ela notou as diferenças entre as formas de tocar e Clara menciona: “Eu achei mais alegre, e eu também aprendi a tocar essa música de outras formas também”. Clara começa a tocar o tema em várias tonalidades diferentes. Algumas, procurando as notas certas pelo som, fazendo alguns ajustes com notas que percebeu soarem diferente.

Segundo McPherson e Davidson (2002; 2006 *apud* McPherson, 2009), desde cedo, as crianças são capazes de desenvolver atitudes de resiliência, crenças e expectativas sobre sua aprendizagem através da interação parental. Os pais exercem um papel fundamental no desenvolvimento da autorregulação e trabalho autônomo de seus filhos, além de influenciar no grau em que as crianças se tornam metacognitivas, motivadas e ativas na sua própria aprendizagem (McPherson e Zimmerman, 2002, *apud* McPherson, 2009).

Para Alves (2013), a motivação parental é um importante fator que proporciona maior foco no aprendizado e melhores resultados musicais, uma vez que a preparação de uma performance requer o controle de processos cognitivos complexos e é uma habilidade desenvolvida a longo prazo. Alves observou que a motivação parental foi um aspecto relevante na introdução da criança ao universo musical e que, uma vez motivados extrinsecamente por seus pais, houve o momento em que essa motivação transitou para a motivação intrínseca, direcionada para o estudo musical.

Na situação descrita acima, Clara aprendeu de ouvido a música que estava iniciando em sala de aula em uma nova tonalidade a partir da curiosidade em tocar a música nas teclas pretas do piano, que havia sido incentivada pelo seu pai e, com isso, se sentiu motivada a explorar novas sonoridades para a música. O envolvimento do pai foi um importante estímulo para que a aluna se encarregasse dos próximos desdobramentos de sua aprendizagem e estivesse cognitivamente mais envolvida no fazer musical.

Na aula com a música “Bicicleta”, de Toquinho e Mutinho, Clara ficou com o piano 1 e a irmã com o piano 2. A música foi arranjada em dó maior, 2/4. O piano 1 com

melodia dividida nas duas mãos, com alguns trechos de duas notas juntas variando com a mesma mão e uma nota para cada mão.

Após algumas aulas, foi combinado uma brincadeira musical com palmas e canto na introdução da música com as irmãs. Na primeira etapa realizou-se o encaixe do canto com as palmas. Elas tentaram algumas vezes até perceberem que estavam em sincronia. Depois, houve o momento em que foi preciso conectar a brincadeira musical com a execução no piano.

Inicialmente, as alunas estavam cantando mais rápido do que estavam tocando. Foi questionado se elas haviam percebido alguma diferença entre o andamento da brincadeira e o tocar da música. Num primeiro momento, relataram que não haviam notado, então solicitou-se para que fizessem novamente. Após a segunda execução, alguns ajustes no andamento foram realizados por parte das alunas. Quando disseram que estavam cantando mais rápido em relação à execução musical ao piano, a professora perguntou qual o ajuste precisaria ser feito e ambas responderam “Cantar e tocar na mesma velocidade”. Na primeira tentativa não foi possível manter andamentos iguais, mas já tinha ficado mais próximo o andamento da brincadeira com a música. O equilíbrio entre as performances aconteceu naturalmente ao longo das aulas seguintes. Quando as alunas estavam bem concentradas, notou-se que esse ajuste ocorreu de forma mais eficaz.

Para os autores Zachariou e Whitebread (2019), em seu estudo com crianças entre seis e oito anos, o jogo musical é uma atividade potencialmente fértil para o afloramento da autorregulação no contexto infantil, pois envolve interação com outras crianças, sincronia, audição, permite exploração, improvisações e criações sonoras. Nesta pesquisa, os autores evidenciaram um aumento quantitativo do comportamento autorregulado nas crianças desta faixa etária, com a presença de atividades de monitoramento emocional/motivacional e de planejamento, identificando também uma maior presença da autorregulação, correção e autorregulação socialmente compartilhada nas crianças de oito anos.

Em um outro estudo com jogos musicais com crianças entre seis e sete anos, Zachariou e Whitebread (2017, *apud* Zachariou e colaboradores, 2023) identificaram, dentre as autorregulações observadas, a verificação da criança se estava seguindo o caminho certo, a autocorreção quando um erro era cometido (monitoramento cognitivo), a demonstração da compreensão de suas próprias emoções e dos outros e o compartilhamento da regulação com as crianças envolvidas no jogo.

Observou-se que trabalhar com duetos foi um importante mecanismo de autorregulação para as alunas, pois uma precisava ouvir a outra e trabalhar em conjunto para que a música acontecesse. Essa regulação é promovida em várias perspectivas do fazer musical, como as nuances sonoras, o ouvir mais consciente, ritmos e sincronia, possibilitando uma participação ativa na construção da aprendizagem.

3.3 Aulas para desenvolvimento de composição

Em 2023, foi desenvolvido o tema “Eu, compositor”, quando foram reservados momentos para criatividade musical durante as aulas de piano. A professora solicitou que Clara experimentasse melodias em casa e que trouxesse algumas das ideias que tivesse gostado.

Na aula seguinte, Clara mostrou melodia na mão direita e acordes na mão esquerda, iniciando o processo de construção de uma composição própria. A professora identificou duas ideias musicais presentes no repertório trabalhado anteriormente. Um exemplo em estilo próximo à música “Candore” (*opus* 100, Burgmüller, 25 estudos) em Tabela 1 e outro exemplo no estilo de finalização do acompanhamento de “Minueto em Sol” de Bach, em Tabela 2.

Figura 3 - Exemplo 1

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Trecho de “Candore” de Burgmüller, 25 estudos op. 100.</p> | <p>Trecho de “A canção da eternidade”, após sugestão de encadeamento de acordes.</p> |

Fonte: autoria própria.

Figura 4 - Exemplo 2

The image displays two musical staves side-by-side. The left staff, labeled 'Trecho final de composição de Clara', shows a treble clef with a sequence of notes in the upper register and a bass line with a circled section containing two notes. The right staff, labeled 'Finalização de frase de "Minueto em Sol" - Bach', shows a treble clef with a sequence of notes and a bass line with a circled section containing two notes. The circled sections in both staves are visually similar, highlighting a specific musical motif or technique.

Fonte: autoria própria (2023).

Após a apresentação na aula, Clara foi questionada sobre como utilizar novos elementos para apresentar a ideia musical de forma diferente, ao que respondeu: “A gente pode fazer assim, olha”, e demonstrou com um toque mais leve, ora um toque mais pesado. A professora apresenta exemplos com modificações e Clara identifica prontamente: “mudou o ritmo e depois tocou no agudo”.

Nas aulas seguintes, Clara consolidou a peça e a professora iniciou o processo de transcrição. Colocou a sugestão de executar apenas duas notas nos acordes para Clara ouvir, que refletiu e disse: “Prefiro assim, com duas notas. Ficou mais leve... menos cheio. Ficou mais bonito.”

Em uma aula seguinte, com a música definida e escrita, a professora a apresenta de duas formas: uma sem expressão e outra repleta de nuances e dinâmicas. Depois pergunta qual a versão ela gostou mais e Clara responde que gostou mais da segunda, pois “ficou mais bonito”. A professora sugere que o momento agora era para ela testar várias possibilidades e escolher o que ficasse mais legal para tocar.

A composição consiste em uma organização de ideias musicais, que pode ser concebida a partir de improvisações ou dentro de regras e princípios estilísticos. De acordo com Swanwick (1979; 1994; 1992 *apud* França e Swanwick 2002), ela é uma importante ferramenta que permite o relacionamento direto com o material sonoro e o exercício da tomada de decisão expressiva por parte do aluno.

McPherson e McCormick (1999), em seu estudo envolvendo os componentes motivacionais e autorregulatórios da performance musical, identificaram que o tempo que os alunos utilizavam para a prática envolvendo as atividades informais/criativas, o repertório e o trabalho técnico eram proporcionais à qualidade do seu envolvimento cognitivo. Concluindo também que o maior envolvimento cognitivo durante a prática não

apenas resultou em maior tempo de estudo, mas também em mais eficiência e interesse na aprendizagem (McPherson e Renwick, 2001).

Ao compor, são estabelecidas as relações de timbres, de texturas, ritmos, ordenações sonoras, a forma como uma música deverá ser executada e como deve ser apresentada aos ouvintes (Kaschub e Smith, 2009). A composição musical trata-se de um processo complexo, dinâmico e não linear, que envolve intenção, experimentação, revisão e edição de ideias que, utilizadas como estratégia de aprendizagem, possibilita o pensamento e a compreensão musical.

O estudo piloto apresenta as interações entre criança e professor durante diversos momentos das aulas de piano, bem como reflexões sobre o processo de aprendizagem de uma criança em fase inicial de aprendizagem do instrumento. É fundamental considerar que múltiplos elementos estão envolvidos na estimulação de uma aprendizagem autorregulada em crianças, compreendendo tanto em um ambiente rico de oportunidades musicais em casa quanto em sala de aula.

As anotações no caderno realizadas pela própria aluna foram um elemento importante para a análise deste estudo. Estas, que iniciaram apenas com o nome das músicas e quantas vezes eram necessárias tocar cada uma delas, com a evolução das aulas, passaram a ter informações mais aprofundadas dentro do contexto de cada música e das dificuldades a serem resolvidas. Este hábito, iniciado nas aulas presenciais pela professora e continuado durante o período da pandemia da Covid-19 pela aluna, demonstrou ser mais significativo para seu aprendizado, pois parte da própria aluna a reflexão sobre a sua performance e em quais aspectos precisavam melhorar para que os treinos em casa fossem mais eficazes.

O piano é um instrumento que permite, na maioria das vezes, oportunidades como solistas e poucos são os momentos em que práticas em conjunto são promovidas em salas de aula. A partir das observações realizadas, é possível perceber o quão rica essas práticas em conjunto são na promoção da autorregulação musical, no qual a criança planeja mais conscientemente sua performance, se regulando com outro a partir da escuta atenta, trabalhando sonoridades e ritmos que contribuirão para o aprimoramento da qualidade musical. Além das práticas em duetos, as brincadeiras musicais também possibilitam a interação entre os alunos e, para as crianças, torna a atividade musical mais lúdica e motivadora.

Outro elemento importante é o espaço para atividades criativas em sala de aula e o fomento dessas práticas em casa. Essa atividade trabalhada em forma de composição

permite à criança a manipulação dos materiais sonoros com a criação de ideias musicais, fraseados, ritmos, sonoridades e a tomada de decisões em como e quando utilizar esses elementos sonoros.

Os momentos de sala de aula em que se trabalhou a composição foi um espaço no qual a aluna pôde tomar suas decisões sobre como gostaria de executar suas próprias ideias, além de ter mais espaço para a exploração de sua criatividade. Apesar das nuances sonoras estarem presentes no repertório trabalhado ao longo das aulas, foi possível notar que a aluna as adotou com mais clareza em sua própria composição, além de fazer uso de ideias musicais e variações de músicas anteriores já trabalhadas em aula.

Considerar a autorregulação do aluno no processo de ensino e aprendizado é fomentar atividades nas quais os alunos possam refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, e é um elemento chave que irá contribuir para toda a construção musical posterior. É importante fomentar uma aprendizagem que dê oportunidades para as crianças pensarem e agirem sobre a tomada de decisões.

As crianças possuem comportamentos autorregulados que precisam ser constantemente incentivados, cada uma dentro do seu contexto e de suas possibilidades. E o olhar atento do professor, propiciando mais oportunidades para o aprimoramento do comportamento autorregulado, é fundamental para a consciência do processo de aprendizagem e para que as crianças saibam como aplicar em seus estudos.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste em observações sobre o processo de construção da aprendizagem musical de piano de crianças que fazem parte da vivência de ensino da pesquisadora, e, portanto, possui uma abordagem qualitativa, participativa e exploratória.

O método utilizado foi o estudo de casos múltiplos devido às características da pesquisa e às suas questões norteadoras. O trabalho busca compreender quais os caminhos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, como essa aprendizagem acontece na construção de performances musicais em crianças ao piano, quais aspectos estão envolvidos neste aprendizado e quais os comportamentos autorregulados manifestados pelas crianças a partir de observações nos contextos de sala de aula e de estudo em casa.

Para Yin (2015) o elemento fundamental para a definição da estratégia metodológica a ser utilizada consiste no modo em como a questão de pesquisa se apresenta. De acordo com o autor, o estudo de caso é indicado para análises de acontecimentos contemporâneos dentro de seu contexto real, nos quais não se pode manipular comportamentos relevantes formalmente. Além disso, são utilizadas uma ampla fonte de evidências como entrevistas, observações e documentos.

O processo de análise dos episódios foi realizado a partir da perspectiva das seis dimensões de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman (1998), que são: método, desempenho, motivo, ambiente, tempo e influências sociais.

O contexto observado foi de uma escola particular de piano em Brasília, no Distrito Federal, com alunos de classe média e alta em idades entre sete e dez anos. Os episódios analisados foram extraídos das vídeo-gravações das aulas semanais de 50 minutos realizadas no segundo semestre do ano de 2023.

Além das observações realizadas em sala de aula, para uma melhor interpretação dos dados, após a apresentação de encerramento do semestre, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada aluno e pai ou mãe sobre suas reflexões de aprendizagem ao longo desse período e a análise documental das anotações das partituras realizadas pelos alunos.

4.1 Caminhos metodológicos

O início da investigação ocorreu no primeiro semestre do ano de 2023, a partir de um estudo piloto realizado com uma aluna da escola para verificação dos procedimentos metodológicos mais adequados para a condução da pesquisa. A aluna que participou do estudo piloto foi mantida na pesquisa posterior.

Como procedimento prévio, foi entregue para assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis das crianças, dialogado em particular com cada responsável sobre os procedimentos e esclarecidas as dúvidas sobre a pesquisa.

As observações das aulas iniciaram em 1º de agosto de 2023, finalizando em 9 de dezembro de 2023, com a apresentação final do semestre realizada em um auditório externo ao local das aulas. As aulas, durante esse período, foram gravadas com captação de áudio e vídeo com uma câmera posicionada de maneira que pudesse ser visualizados o aluno e a professora.

Após a observação das aulas, foram selecionados alguns episódios, nos quais pode-se identificar comportamentos de autorregulação na aprendizagem das crianças em contexto e, com o objetivo de analisar a evolução musical, os episódios de algumas aulas foram sobrepostos em sequência.

Além das vídeo-gravações, também foi realizada uma análise documental por meio das anotações dos alunos nas partituras e, posteriormente à apresentação final, foram realizadas entrevistas *on-line* com as crianças e com o pai ou a mãe responsável.

4.2 As aulas de piano

Na escola, os alunos realizam aulas individuais de piano uma vez por semana, com duração de 50 minutos. O cronograma metodológico busca contemplar o desenvolvimento da musicalidade, abrangendo nuances sonoras, criatividade e repertórios musicais que fazem parte do contexto da criança, bem como repertórios tradicionais do piano de compositores populares e eruditos.

Ao longo das aulas, são trabalhados repertórios musicais e, a partir desse repertório, são desenvolvidas técnicas pianísticas, compreensão da notação musical (partitura), utilização de abordagens como notação auxiliar, escuta, improviso, solfejo, entre outros. O repertório trabalhado tem o objetivo de desenvolver a sonoridade,

interpretação, conhecimento sobre os variados estilos musicais, entre outros aspectos. Outro elemento trabalhado com os alunos é a criação musical, a partir da composição, da improvisação e de variações das peças musicais estudadas.

Ao longo do semestre, são realizadas duas apresentações de participação livre, nas quais as crianças têm a oportunidade de trabalhar o palco, a sua exposição para outras pessoas e compartilhar uma parte de seu aprendizado com a comunidade externa.

4.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa

A seleção das crianças para a participação na pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento da trajetória de aprendizagem dos alunos ao longo das aulas do primeiro semestre do ano de 2023, com o objetivo de verificar os comportamentos externalizados durante as aprendizagens. Os critérios de seleção utilizados foram:

- 1) Crianças que faziam parte de diferentes contextos familiares e históricos musicais;
- 2) Ter idade entre seis e dez anos;
- 3) Ter histórico de assiduidade nas aulas; e
- 4) Ter disponibilidade quanto à participação na pesquisa.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Inicialmente, foram observadas sete crianças entre as idades de seis e dez anos, três do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A partir das análises das gravações e seleção de episódios que contivessem diferentes elementos de autorregulação presentes, foi realizada uma nova seleção, permanecendo cinco crianças na pesquisa.

As crianças apresentaram idades entre sete e dez anos, sendo duas crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino. Participaram da pesquisa também os pais de cada criança, a partir de entrevistas semiestruturadas, para que fosse possível triangular os dados e obter uma análise mais abrangente. De acordo com Penna (2015), para a obtenção de dados mais significativos é necessário que se considere todos os fatores que afetam a pesquisa e suas especificidades.

As crianças foram identificadas pelos pseudônimos: Clara, Clarisse, Gael, Joaquim e Natan. Três foram iniciados no piano com a mesma professora. Desses,

Clarisse e Gael iniciaram aos cinco anos e Joaquim, aos seis. Clara havia realizado três aulas de piano com outro professor aos quatro anos e meio de idade, iniciando seus estudos com a professora atual aos seis anos e, Natan havia iniciado aos seis anos com outra professora e aos oito anos iniciou seus estudos com a professora atual.

A tabela abaixo contém informações sobre cada participante referentes às idades em que iniciaram os estudos no piano, idades em que as observações da pesquisa foram iniciadas e aulas dos episódios selecionados:

Tabela 3 - Início das Aulas.

| Nome | Data de nascimento | Contato com aulas de música prévias às aulas de piano | Familiares que tocam algum instrumento musical | Idade que iniciou as aulas de piano | Idade inicial durante a gravação das aulas | Aulas dos episódios selecionados |
|----------|--------------------|---|--|-------------------------------------|--|--|
| Clara | 29/11/2013 | 3 aulas com outro professor de piano (Aos 4,5 anos) | Pai, mãe, tia, irmã e avó. | 6 anos | 9 anos e 9 meses | Episódio 3: As palavras mágicas Episódio 1: As descobertas de férias Episódios 1, 2, 4 e 5: Fazendo A Música Flutuar |
| Clarisse | 05/09/2015 | Não. | Pai, mãe, tia, irmã e avó. | 5 anos | 7 anos e 11 meses | Episódio 3: As palavras mágicas Episódio 1: As descobertas de férias Episódio 1: Ouvir e conhecer |

| | | | | | | |
|---------|------------|--|---------------------|--------|----------------------|--|
| Gael | 16/06/2015 | Musicalização (Dos 6 meses aos 5 anos) | Mãe, avó e irmã. | 5 anos | 8 anos e 2 meses | Episódio 1: O “desafio maluco” Episódio 2: E- difício isso? Episódio 3: A viagem musical - Oceano, céu E marte! Episódio 2: A bagunça ficou fácil! |
| Joaquim | 09/03/2014 | Musicalização (Dos 4 aos 6 anos) | Não. | 6 anos | 9 anos e 5 meses | Episódio 4: Conversando com as notas Episódio 5: Os coloridos musicais |
| Natan | 20/06/2013 | Não. | Mãe | 6 anos | 10 anos e 2 meses | Episódio 1: A motivação em aprender Episódios 2 e 3: Como eu sou tão carinhoso |

Fonte: autoria própria (2024).

4.4.1 Estudo de caso 1: Clara

Clara é uma criança do sexo feminino que fez parte do estudo piloto e foi mantida para a etapa seguinte da pesquisa. Quando se iniciou o processo de gravação das aulas, Clara apresentava nove anos e nove meses de idade. No histórico musical, Clara não realizou aulas de musicalização e, aos quatro anos e meio, realizou três aulas de piano com outro professor.

Com a atual professora, iniciou aos seis anos de idade. Com ela, foram realizadas cinco aulas presenciais antes do *lockdown* devido à pandemia da Covid-19 e, durante o período de março de 2020 a dezembro de 2021, as aulas seguiram o formato remoto, retomando ao presencial em fevereiro de 2022. Ainda no período remoto, sua irmã mais nova, Clarisse, iniciou as aulas de piano virtuais com a mesma professora, realizando aulas uma seguida da outra. Com isso, as alunas aprendiam repertório solo e duetos ao piano. As aulas do período remoto sempre eram acompanhadas pela mãe e, ao longo do

semestre, as alunas sempre participavam nas duas apresentações remotas em tempo real, organizadas pela professora. Na família de Clara, o pai toca como instrumento principal a clarineta, mas também toca violão e consegue compreender o básico no piano. Sua mãe e avó materna já tocaram piano e sua tia toca flauta.

A família relatou realizar encontros musicais familiares em casa (saraus), no qual as filhas participam tocando músicas solo, em família e cantando. Sobre as filhas, conforme afirmação da mãe em entrevista, “elas são muito tranquilas, elas ficam animadíssimas e isso eu acho que é muito interessante também, porque como elas começaram pequenas, a Clara começou com seis, a Clarisse com cinco, elas se acostumaram com muita facilidade a essa história de se apresentar”.

4.4.2 Estudo de caso 2: Clarisse

Clarisse é irmã de Clara e apresentava sete anos e onze meses no período da gravação das aulas. A aluna iniciou seus estudos musicais diretamente no instrumento piano aos cinco anos de idade com a mesma professora de Clara no primeiro semestre de 2021, momento que as aulas ainda eram ministradas no formato virtual. Durante esse período, as alunas aprendiam repertório de músicas solo e duetos ao piano. Seu primeiro contato com as aulas presenciais aconteceu no ano de 2022.

Conforme relatado nas informações sobre a sua irmã Clara, as alunas possuem familiares que tocam piano, violão e flauta. De acordo com a mãe “Clarisse toca todas as músicas, desde que ela começou a aprender”.

4.4.3 Estudo de caso 3: Gael

Gael é uma criança do sexo masculino que, no momento da observação dos episódios, apresentava oito anos e dois meses de idade. No seu histórico, Gael iniciou aulas de musicalização desde os seis meses de idade e, aos cinco anos, no período da pandemia da Covid-19, iniciou as aulas de piano com a professora, realizando-as no formato totalmente remoto. Na época, a sua irmã mais velha já realizava aulas de piano com a mesma professora. No ano de 2023, sua irmã mais velha resolveu fazer uma pausa nas aulas de piano e iniciar aulas de *ukulele*, permanecendo apenas o Gael nas aulas de piano. Na família, as duas avós de Gael tocavam piano, o avô tocava violão e a mãe toca percussão. Conforme relatado pelo pai em entrevista, “em qualquer lugar que ele vê um

piano, ele se senta para tocar”, relatando que a criança gosta de se apresentar e que se sente mais motivada em tocar músicas as quais ele conhece.

4.4.4 Estudo de caso 4: Joaquim

Joaquim é uma criança do sexo masculino e que apresentava nove anos e cinco meses no momento da observação dos episódios. Em seu histórico musical, o aluno iniciou aulas de musicalização aos quatro anos e, aos seis, iniciou as aulas de piano. Conforme relatado pela mãe, ninguém da família toca instrumentos musicais. Nas palavras da mãe, “eu o percebo com uma certa timidez... Eu acho que é normal também. O Joaquim tem uma personalidade muito tranquila” e completa, afirmando que Joaquim “é muito calmo em alguns aspectos, leve, mas a timidez tem, ele tenta superar isso... Ele não fala, mas eu como mãe, eu acho que ele tenta superar isso e enfrentar”.

4.4.5 Estudo de caso 5: Natan

Natan é uma criança do sexo masculino e que apresentava dez anos e dois meses no momento da observação dos episódios. Em seu histórico, iniciou aulas de piano aos seis anos de idade com outra professora e, antes, não havia realizado aulas de musicalização. À época em que iniciou as aulas de piano, no ano de 2020, havia realizado três aulas presenciais, migrando para o formato remoto devido à pandemia da Covid-19. Sua mãe já havia tocado piano e violão e, atualmente, toca flauta, realizando aulas na EMB. Na família, o avô tocava violão, juntamente com o tio e duas tias. À época em que sua mãe fazia aulas de piano em casa, às vezes o professor chamava o Natan para participar também. Nesse período, a criança tinha cinco anos de idade. Nas palavras da mãe, “[...]eu fico impressionada porque ele não é tímido, ele é muito seguro”, e completa: “eu acho que ele tem desenvolvido muito isso [...] a forma que ele lida com a música [...] me ensina muito”.

4.5 Procedimentos metodológicos

Foram utilizadas quatro técnicas para a coleta de dados: observações, entrevistas semiestruturadas, vídeo-gravação e documentos. As técnicas empregadas foram

fundamentais para uma abordagem abrangente e multifacetada no cruzamento de informações.

As observações permitiram uma imersão direta no contexto estudado. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram uma exploração das percepções e experiências dos alunos e dos pais das crianças. A vídeo-gravação capturou nuances comportamentais e contextuais, enriquecendo a compreensão dos dados coletados. Como documentos, foram utilizadas as anotações dos próprios alunos em seu material de estudo, neste caso, as partituras.

4.5.1 Observação participante

A pesquisadora foi a própria professora que conduziu as aulas das crianças observadas. O registro das observações foi realizado por meio de gravações de material audiovisual das aulas que ocorreram no segundo semestre de 2023.

Para Minayo (2007), a observação participante é uma importante ferramenta na pesquisa qualitativa, uma vez que, a partir das interações, o observador pode filtrar questões relevantes do contexto, além de compreender aspectos que surgem ao longo do processo. O observador se relaciona com o campo de pesquisa no objetivo de compreender o contexto e colher dados. Além disso, essa relação possibilita ao pesquisador modificar e ser modificado pelo contexto.

4.5.2 Vídeo-gravação

Um dos materiais coletados para análise dos dados consistiu em vídeo-gravações das aulas realizadas ao longo do segundo semestre letivo de 2023, estudos em casa disponibilizados pelas famílias e gravações de performances realizadas nas apresentações musicais dos alunos.

Para Honorato e colaboradoras (2006), a vídeo-gravação é capaz de capturar diversos ângulos de uma realidade, possibilitando o enriquecimento da investigação. De acordo com Silva e colaboradoras (2014), os vídeos possibilitam ao pesquisador uma maior riqueza nos detalhes, a exemplo a entonação da voz, velocidade da fala, gestos, expressões faciais, entre outros aspectos que são fundamentais para uma pesquisa.

As aulas foram gravadas em sua totalidade, sendo 50 minutos de aulas semanais. A câmera foi posicionada em um suporte, de modo que pudesse capturar imagens das

interações entre o aluno e a professora, em um ângulo lateral, e todos os alunos foram informados de que seriam gravados durante o semestre.

Inicialmente, alguns alunos observavam a câmera em alguns momentos, mas, com o passar do tempo de aula, eles seguiram normalmente suas rotinas em sala de aula. Posteriormente às gravações, elas foram assistidas por completo para observação de comportamentos, diálogos e detalhes associados à autorregulação. Ao mesmo tempo, foram anotados os seguimentos específicos de interesse dos vídeos para separação em episódios. Em seguida, os episódios foram descritos de forma minuciosa para registro na pesquisa. Por fim, foi realizada a interpretação dos episódios de interesse e registrado em anotações, transcrições de partitura e uma tabela para identificação das dimensões de aprendizagem autorregulada propostas por Zimmerman.

Ao longo do semestre foi solicitado aos pais o envio de trechos de estudos dos alunos para análise. Como os vídeos eram encaminhados conforme a disponibilidade das famílias, não houve uma delimitação de periodicidade de envio e apenas dois alunos não encaminharam seus vídeos. Os arquivos recebidos foram selecionados e incluídos trechos de interesse para a pesquisa em sequência das aulas, em ordem cronológica, para verificação da evolução musical do aluno.

Além disso, a apresentação final dos alunos também foi gravada para ser utilizada na entrevista para avaliação e percepção da aprendizagem por parte dos alunos e dos responsáveis pelas crianças.

4.5.3 Documentos

A coleta de documentos foi realizada ao longo do semestre com o objetivo de fornecer mais detalhes e evidências sobre como as crianças externalizam as reflexões escritas de autorregulação. De acordo com Penna (2015), as fontes documentais em um estudo de caso, quando articuladas às fontes de observação e entrevista, possibilitam uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Como documento de análise, foi realizada a digitalização das observações que os próprios alunos escreveram no seu material de estudo.

4.5.4 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas com as famílias e com os alunos foram realizadas pela professora no formato *on-line* na semana seguinte à apresentação final dos alunos, com gravação em áudio e vídeo. Para essa entrevista, foi exibido o vídeo da performance de cada aluno da apresentação final para que, tanto as crianças quanto os pais, pudessem compartilhar suas reflexões e impressões sobre o aprendizado ao longo do semestre.

As entrevistas semiestruturadas se desenvolvem de modo flexível de acordo com as interações entre o entrevistador e o entrevistado. Nesta modalidade, são possíveis ajustes nas perguntas, alteração na ordem de questionamento, entre outros. Além disso, elas são oportunas em pesquisas qualitativas na busca por significados, informações e experiências na prática docente (Penna, 2015).

Na tabela abaixo constam as perguntas que conduziram a entrevista elencadas às seis dimensões da aprendizagem autorregulada (DAA) de Barry Zimmerman (1998).

Tabela 4 - Questões que conduziram a entrevista semiestruturada realizada com os alunos e pais dos alunos.

| DAA | Entrevista semiestruturada alunos | Entrevista semiestruturada pais |
|-----------------|--|---|
| Desempenho | O que você achou da apresentação? Foi difícil? Fácil? Mais ou menos? Por quê? | O que você achou da apresentação do seu filho? |
| Método | Como você fez para preparar sua apresentação? | Como foi a preparação para a apresentação? |
| Fatores sociais | Você tocou/tocava para alguém em casa? Quem era? | Ele (a) toca para você? |
| Desempenho | Teve algum dia que você precisou tocar bastante ou não? Por que isso aconteceu? Você ficou nervoso (a) ou tranquilo (a)? Por quê? | Você percebeu alguma dificuldade? Qual (quais)? Como conseguiram resolver? |
| Ambiente | Onde você costuma tocar (treinar)? | Onde ele (a) toca? |
| Tempo | Quando você costuma tocar? Teve algum dia que você precisou tocar bastante ou não? Por que isso aconteceu? | Quando ele (a) toca? |
| Motivação | Você gosta de se apresentar? Por quê? | Como você acha que ele (a) se sente em relação às apresentações? Como percebeu isso? Como foi a preparação para a apresentação? |
| Pergunta aberta | Tem mais alguma coisa que você gostaria de me falar sobre as aulas, o semestre, as músicas que você aprendeu? | Tem alguma outra coisa que gostaria de falar sobre a apresentação e o preparo? Como foi o semestre, o desenvolvimento do seu filho? |

Fonte: autoria própria (2023).

4.6 Procedimentos éticos

Por se tratar de alunos de menor idade, foi entregue ao responsável por cada criança o termo de consentimento explicando os procedimentos da pesquisa para autorização de participação e gravação de áudio e vídeo das aulas. Neste termo constava a identificação do nome, matrícula e contato da pesquisadora e do professor orientador responsável para esclarecimento de dúvidas pertinentes à pesquisa.

Também foi esclarecido a cada participante a garantia da preservação das informações pessoais, a não identificação do aluno e familiares envolvidos e a possibilidade de desistir em qualquer momento da pesquisa.

4.7 Procedimentos analíticos

A primeira etapa de análise consistiu em assistir às aulas gravadas, alguns vídeos que foram encaminhados pelos pais dos alunos de estudos em casa e os vídeos das apresentações para selecionar os episódios que apresentavam elementos de autorregulação.

Após esse procedimento, foi realizado o recorte dos episódios e, em seguida, a transcrição de cada um deles. Foram ao todo 35 aulas selecionadas, das quais se extraíram 74 episódios contendo elementos de autorregulação dos alunos. Os episódios foram descritos e organizados na tabela abaixo:

Tabela 5 - Catalogação de todos os episódios evidenciados nas aulas e treinos em casa dos alunos.

| ALUNO | MÚSICA | DATA DA AULA | AULA | Nº DO EPISÓDIO | NOME DO EPISÓDIO |
|----------|--|--------------|------|----------------|-------------------------------------|
| Clarisse | O carneirinho de Mary – Tradicional, arranjo Alice Botelho Ode to joy – Beethoven, arranjo Hal Leonard The macaroni cha-cha – Phillip Keveren Viva la Rhumba! – Carol Klose | 09/08/23 | 1 | 1 | As descobertas de Clarisse |
| | Sunset blues – Gayle Kowalchy | 09/08/23 | 1 | 2 | Os ajustes e os temperinhos |
| | Sítio do Picapau amarelo – Gilberto Gil, arranjo elaborado pela professora. | 09/08/23 | 1 | 1 | Ouvir e conhecer |
| | | 09/08/23 | 1 | 2 | Ouvir e entender |
| | | 09/08/23 | 1 | 3 | Tocar e sentir a música |
| | | 23/08/23 | 3 | 4 | Ajustando |
| | | 27/09/23 | 8 | 5 | Por que precisa ajustar essa parte? |
| | Brinquedinho japonês – Francisco Mignone | 06/09/23 | 5 | 1 | Analisando a partitura |
| | | 13/09/23 | 6 | 2 | Você descobriu qual é a diferença? |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|----------|----------|--------------------------|---|
| | | 13/09/23 | 6 | 3 | Onde focar |
| | | 20/09/23 | 7 | 4 | O equilíbrio |
| | | 27/09/23 | 8 | 5 | Consciência sonora |
| | Todo o mundo passa – Villa Lobos | 27/09/23 | 8 | 1 | A frase musical |
| | | 04/10/23 | 9 | 2 | Compreendendo o porquê |
| | | 22/11/23 | 14 | 3 | Escolhas sonoras de Clarisse |
| | | 22/11/23 | 14 | 4 | Ouvindo com atenção para saber o que melhorar |
| Clara | On wings of song – Felix Mendelssohn | 30/08/23 | 1 | 1 | Aprendendo uma nova música |
| | | 06/09/23 | 5 | 2 | Separando as frases musicais para estudo |
| | | 04/10/23 | 9 | 3 | Outras possibilidades de tocar |
| | | 18/10/23 | 10 | 4 | Ouvir e sentir |
| | | 22/11/23 | 14 | 5 | As escolhas de Clara |
| | Vamos todos cirandar – Villa Lobos | 16/08/23 | 2 | 1 | As escolhas de Clara |
| | Candore – Burgmüller | 06/09/23 | 5 | 1 | Você percebeu? |
| | | 20/09/23 | 7 | 2 | Um jeito diferente de tocar |
| | Joy to the world - Handel | 06/09/23 | 5 | 1 | Os preparativos do sarau |
| | | 20/09/23 | 7 | 2 | Descobrimos os acordes |
| | | | 18/10/23 | 10 | 3 |
| Clarisse e Clara - Duetos | Heart and soul – Hoagy Carmichael, arranjo adaptado pelas alunas | 09/08/23 | 1 | 1 | As descobertas de férias |
| | Knuckle song – Arranjo adaptado pelas alunas | | | | |
| | A whole new world – Alan Menken, arranjo Carol Matz | 16/08/23 | 2 | 1 | Tocar e cantar |
| | | 06/09/23 | 5 | 2 | Uma olha para a outra e dá o sinal |
| | | 20/09/23 | 7 | 3 | Ajustando |
| | | 20/09/23 | 8 | 4 | Tocando de cor |
| | O lago dos cisnes – Tchaikovsky, arranjo Christiane Meunier | 06/09/23 | 5 | 1 | Finalizando a leitura do piano 2 |
| | | 04/10/23 | 9 | 2 | Finalizando a leitura do piano 1 |
| | | 04/10/23 | 9 | 3 | As palavras mágicas |
| | | 29/11/23 | 15 | 4 | As últimas aulas |
| Gael | Happy – Pharrell Williams, arranjo elaborado pela professora. | 04/10/23 | 10 | 1 | O desafio maluco |
| | | 04/10/23 | 10 | 2 | A bagunça ficou fácil! |
| | | 25/10/23 | 12 | 3 | Ao invés de fazer isso...melhor fazer isso! |
| | | 02/10/23 | - | 4 | Treino em casa |
| | | 08/11/23 | 14 | 5 | Uma parte diferente |
| | | 25/10/23 | 12 | 1 | O que pode melhorar? |
| | Tema de Jurassic Park – John Williams, arranjo Nancy e Randall Faber | 25/10/23 | 12 | 2 | O desafio “bem doidão” |
| | | 01/11/23 | 13 | 3 | A viagem musical - Oceano, céu e marte! |
| | O toureador – Bastien, livro 3 | 16/08/23 | 3 | 1 | Ouvindo e ajustando |
| | | 16/08/23 | 3 | 2 | E-difício isso? |
| 16/08/23 | | 3 | 3 | “Então deixa eu testar!” | |
| Joaquim | O pato – Toquinho, Vinícius de Moraes e Paulo Soledade, arranjo de dueto elaborado pela professora | 08/08/23 | 2 | 1 | O que melhorar na música? |
| | | 08/08/23 | 2 | 2 | Os temperinhos musicais |
| | Pão de mel – Edward E. Confrey. | 08/08/23 | 2 | 1 | As escolhas musicais |
| | | 08/08/23 | 2 | 2 | Os dudês e os temperos |
| | | 08/08/23 | 2 | 3 | Como praticar? |
| | | 15/08/23 | 3 | 4 | Cantar para entender |
| | | 15/08/23 | 3 | 5 | Brincando de aprender |
| | | 15/08/23 | 3 | 6 | Entendendo a música |
| | Moda antiga – Sennevil, arr. Peresvetova. | 29/08/23 | 5 | 1 | Será que é o mesmo som? |
| | | 03/10/23 | 10 | 2 | Será que é complicado? |

| | | | | | |
|--------------|---|----------|----|---|---|
| | | 03/10/23 | 10 | 3 | Identificando os trechos “encrencas” |
| | | 07/11/23 | 14 | 4 | Conversando com as notas |
| | | 07/11/23 | 17 | 5 | Os coloridos musicais |
| Natan | Maria Maria – Milton Nascimento, arranjo construído pelo aluno. | 04/10/23 | 10 | 1 | A motivação em aprender |
| | | 25/10/23 | 12 | 3 | E o que mais? |
| | | 25/10/23 | 12 | 4 | Minhas escolhas |
| | Musette – Bach | 16/08/23 | 3 | 1 | Agora a gente está pronto para tocar! |
| | | 30/08/23 | 5 | 2 | Os ajustes |
| | | 13/09/23 | 7 | 3 | Eu percebi! |
| | | 13/09/23 | 7 | 4 | As nuances |
| | Carinhoso - Pixinguinha | 06/09/23 | - | 1 | Treino em casa |
| | | 16/08/23 | 3 | 2 | Como eu sou tão carinhoso - Primeiro ensaio com a mãe na aula |
| | | 13/09/23 | 7 | 3 | Como eu sou tão carinhoso - Está no processo |
| | | 13/09/23 | - | 4 | Treino em casa |
| | | 29/11/23 | 16 | 5 | Seguindo em frente |
| | | 06/12/23 | 17 | 6 | Seguindo em frente – Parte 2 |

Fonte: autoria própria (2024).

Após a catalogação de todos os episódios, foi realizada uma primeira seleção daqueles que pudessem representar diferentes situações de autorregulação da aprendizagem. Os episódios foram analisados na perspectiva das seis dimensões de aprendizagem autorregulada de Zimmerman.

Nessa análise, foi identificada a presença de todas as dimensões nas situações de aprendizagem, porém uma ou mais dimensões se destacaram em relação às outras, que estão representadas na cor amarela na tabela a seguir e, por se tratar de episódios envolvendo o mesmo ambiente e tempo, essas dimensões não foram inclusas na tabela.

Tabela 6 - Catalogação dos episódios, após segunda análise. Em amarelo a dimensão que mais se destacou no episódio descrito. Tabela desenvolvida pela autora.

| ALUNO | MÚSICA | Nº DO EPISÓDIO | NOME DO EPISÓDIO | AULA | MÉTODO | DESEMPE NHO | MOTIVAÇÃO | INFLUÊNCIA SOCIAL |
|-----------------|--|----------------|----------------------------|------|--------|-------------|-----------|-------------------|
| Clarisse | O carneirinho de Mary – Tradicional, arranjo Alice Botelho Ode to joy – Beethoven, arranjo Hal Leonard The macaroni cha-cha – Phillip Keveren Viva la Rhumba! – Carol Klose | 1 | As descobertas de Clarisse | 1 | X | X | X | X |
| | Sítio do Picapau amarelo – Gilberto Gil, arranjo elaborado pela professora. | 1 | Ouvir e conhecer | 1 | X | X | X | X |

| | | | | | | | | |
|---|--|---------------------|--|----|---|---|---|---|
| | Brinquedinho japonês – Francisco Mignone | 2 | Você descobriu qual é a diferença? | 6 | X | X | X | X |
| | | 4 | O equilíbrio | 7 | X | X | X | X |
| | Todo o mundo passa – Villa Lobos | 1 | A frase musical | 8 | X | X | X | X |
| | | 2 | Compreendendo o porquê | 9 | X | X | X | X |
| | | 3 | Escolhas sonoras de Clarisse | 14 | X | X | X | X |
| 4 | Ouvindo com atenção para saber o que melhorar | 14 | X | X | X | X | | |
| Clara | On wings of song – Felix Mendelssohn | 1 | Aprendendo uma nova música | 1 | X | X | X | X |
| | | 2 | Separando as frases musicais para estudo | 5 | X | X | X | X |
| | | 3 | Outras possibilidades de tocar | 9 | X | X | X | X |
| | | 4 | Ouvir e sentir | 10 | X | X | X | X |
| | | 5 | As escolhas de Clara | 14 | X | X | X | X |
| | Candore Burgmüller | 2 | Um jeito diferente de tocar | 7 | X | X | X | X |
| | Joy to the world - Handel | 1 | Os preparativos do sarau | 5 | X | X | X | X |
| | | 2 | Descobrimos os acordes | 7 | X | X | X | X |
| Clarisse e Clara - Duetos | Heart and soul – Hoagy Carmichael, arranjo adaptado pelas alunas | 1 | As descobertas de férias | 1 | X | X | X | X |
| | Knuckle song – Arranjo adaptado pelas alunas | | | | | | | |
| | A whole new world – Alan Menken, arranjo Carol Matz | 2 | Uma olha para a outra e dá o sinal | 5 | X | X | X | X |
| | | 4 | Tocando de cor | 8 | X | X | X | X |
| O lago dos cisnes – Tchaikovsky, arranjo Christiane Meunier | 3 | As palavras mágicas | 9 | X | X | X | X | |
| Gael | Happy – Pharrell Williams, arranjo elaborado pela professora. | 1 | O “desafio maluco” | 10 | X | X | X | X |
| | | 2 | A bagunça ficou fácil! | 10 | X | X | X | X |
| | | 3 | Ao invés de fazer | 12 | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|---|---|-------------------------|----|---|---|---|---|
| | | | isso...melhor fazer isso! | | | | | | |
| | Tema de Jurassic Park – John Williams, arranjo Nancy e Randall Faber | 2 | O desafio “bem doidão” | 12 | X | X | X | X | |
| | | 3 | A viagem musical - Oceano, céu e Marte! | 13 | X | X | X | X | |
| | O toureador – Bastien, livro 3 | 2 | E-difícil isso? | 3 | X | X | X | X | |
| | | 3 | Então deixa eu testar! | 3 | X | X | X | X | |
| Joaquim | O pato – Toquinho, Vinícius de Moraes e Paulo Soledade, arranjo de dueto elaborado pela professora | 1 | O que melhorar na música? | 2 | X | X | X | X | |
| | Pão de mel – Edward E. Confrey. | 1 | As escolhas musicais | 2 | X | X | X | X | |
| | | 5 | Brincando de aprender | 3 | X | X | X | X | |
| | | 6 | Entendendo a música | 3 | X | X | X | X | |
| | | 7 | E se a gente tocar staccato? | 3 | X | X | X | X | |
| | Moda antiga – Sennevil, arr. Peresvetova. | 3 | Identificando os trechos “encrencas” | 10 | X | X | X | X | |
| | | 4 | Conversando com as notas | 14 | X | X | X | X | |
| | | 5 | Os coloridos musicais | 17 | X | X | X | X | |
| | Natan | Maria Maria – Milton Nascimento, arranjo construído pelo aluno. | 1 | A motivação em aprender | 10 | X | X | X | X |
| | | | 4 | Minhas escolhas | 12 | X | X | X | X |
| Musette – Bach | | 1 | Agora a gente está pronto para tocar! | 3 | X | X | X | X | |
| Carinhoso - Pixinguinha | | 2 | Como eu sou tão carinhoso - Primeiro ensaio com a mãe na aula | 3 | X | X | X | X | |
| | | 3 | Como eu sou tão carinhoso” - Está no processo | 7 | X | X | X | X | |

Fonte: autoria própria (2024).

Por fim, foi realizada uma última seleção dos episódios mais significativos para uma análise mais abrangente e cruzamento de informações com as entrevistas e documentos coletados na pesquisa, que pudessem melhor responder às questões de pesquisa. Foram, ao todo, doze episódios selecionados para a análise final e que constarão na sessão a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Episódios

Este capítulo consiste na análise dos resultados da dinâmica de autorregulação na construção de performances musicais ao piano por crianças. Foram explorados os aspectos que contribuem para o seu afloramento, bem como os comportamentos autorregulados evidenciados nas crianças nos ambientes de sala de aula e em casa.

Inicialmente, o capítulo contém uma sessão com a descrição minuciosa dos episódios de autorregulação evidenciados em sala de aula no segundo semestre do ano de 2023. Os critérios de seleção dos episódios foram baseados nas seis dimensões de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman (1998), e em aspectos que contribuíram para a autorregulação das crianças na aprendizagem do piano.

Para nomear cada episódio, foi escolhida uma metáfora que pudesse representá-los de acordo com suas características e acontecimentos. Os episódios estão organizados em sequência, com o objetivo de responder às questões da pesquisa, conforme tabela a seguir:

Tabela 7 - Seleção final dos episódios para cruzamento de dados.

| ALUNO | NOME DO EPISÓDIO | QUESTÕES DE PESQUISA |
|------------------|---|--|
| Gael | O “desafio maluco” | • Quais os caminhos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada? |
| Clara e Clarisse | As palavras mágicas | |
| Gael | E-difício isso? | • Como acontece a aprendizagem autorregulada na construção de performances musicais de crianças? |
| Gael | A viagem musical - Oceano, céu e Marte! | |
| Joaquim | Conversando com as notas | |
| Joaquim | Os coloridos musicais | • Quais aspectos envolvidos na autorregulação musical de crianças no contexto de ensino e aprendizagem do piano? |
| Clara e Clarisse | As descobertas de Clarisse | |
| Natan | A motivação em aprender | |
| Clara | Fazendo a música flutuar | |
| Gael | A bagunça ficou fácil! | |
| Clarisse | Ouvir e conhecer | |
| Natan | Como eu sou tão carinhoso | |

Fonte: autoria própria (2024).

Logo em seguida, apresenta-se uma sessão para a discussão das dimensões Ambiente e Tempo da aprendizagem autorregulada, para uma melhor compreensão do contexto de sala de aula e do ambiente de estudo em casa. Em seguida, dispõe-se uma sessão a respeito dos recitais ocorridos ao longo do semestre, buscando trazer as reflexões

e percepções dos alunos e dos pais sobre eventos como estes, além das suas implicações na regulação da aprendizagem musical. Por fim, uma sessão a respeito das metáforas na aprendizagem musical e sua conexão com a autorregulação na construção de performances.

Ao examinar como os alunos aplicam estratégias autorregulatórias durante o processo de aprendizagem musical, é possível não apenas ampliar o entendimento sobre o desenvolvimento musical infantil, mas também fornecer *insights* valiosos para práticas pedagógicas eficazes no ensino de música.

5.1.1 Gael - episódio 1: o desafio maluco

A aula descrita abaixo foi a décima aula realizada no semestre, que aconteceu no dia 4 de outubro de 2023. O aluno estava aprendendo a música *Happy*, de Pharrell Williams, com o arranjo elaborado pela professora. A criança já havia realizado a leitura da partitura e estava no processo de desenvolvimento da fluidez musical.

O “DESAFIO MALUCO”

Enquanto a professora sincroniza o *bluetooth* na caixa de som, Gael toca notas aleatórias no piano. Começa a tocar *Happy*, de Pharrell Williams. O aluno olha para o lado, sorri, tenta tocar uma nota da linha do contrabaixo na mão esquerda. Para, escuta novamente, ajusta e toca a frase do *ostinato* da mão esquerda junto com a gravação. Para novamente, olha para a professora que diz “esse é o desafio de hoje [...] tam dam dam”, cantarola a linha do contrabaixo e dança junto com a gravação. Logo após, a professora começa a tocar a melodia com a mão direita e, então, Gael volta a tocar com a mão esquerda a linha do contrabaixo, olhando a mão da professora ao tocar a melodia, ajusta e segue tocando. Ao terminar a primeira vez, a professora continua tocando e Gael diz “aí recomeça [...]”, para de tocar e, ao ver que a professora seguiu tocando, volta a encaixar as linhas do contrabaixo.

Depois de tocar a segunda repetição, a professora para a gravação e diz “agora a gente vai tocar com as duas mãos!”. Antes de ajustar a gravação para tocar novamente, Gael já contava “três, dois, um, e[...]”.

Após tocar, a professora pergunta “Foi fácil, difícil, mais ou menos ou louco demais?”, Gael responde “fácil [...] só que tem umas partes que eu dou uma errada”, a

professora diz “é, mas a gente vai ajustando! Foi legal tocar com o Pharrell!”. Gael mostra uma frase que está com dificuldade e possui passagem de dedilhado e diz “aqui tem que fazer mais rápido [...]”

Neste episódio, é possível perceber o envolvimento de Gael com a atividade proposta pela professora. Quando a música é sincronizada, ele logo percebe e tenta se ajustar para tocar com a gravação. Aqui, nota-se os ajustes de desempenho realizados pelo aluno, pois ele adapta sua execução ao tentar acompanhar o ritmo da gravação, pausa, escuta novamente e a corrige.

Logo em seguida, olha para a professora parecendo estar curioso com o que seria proposto naquele momento, quando ela diz “esse é o desafio de hoje”. Essa abordagem não apenas o envolveu com a atividade, mas o motivou a persistir, mesmo diante dos ajustes que foram necessários para acompanhar a gravação.

A expressão metafórica “desafio maluco” pode ser compreendida como uma estratégia de motivação e envolvimento ativo da criança com a atividade, de forma divertida e incentivadora para o alcance do objetivo proposto, que é tocar simultaneamente à gravação.

Essa participação ativa também é verificada quando chega o momento de a criança tocar com as duas mãos, pois enquanto a professora ajustava para tocar a música novamente, o aluno já estava pronto e com as mãos posicionadas, planejando e antecipando o próximo passo. A autoavaliação e o automonitoramento de Gael são evidenciados a partir da escuta, nos ajustes realizados e em sua análise reflexiva ao término da atividade, como quando diz que “só que tem umas partes que eu dou uma errada” e “aqui tem que fazer mais rápido”. Nesse momento, o aluno demonstra consciência ao reconhecer as suas habilidades e dificuldades, identificando pontos específicos para melhorar na sua performance, como a velocidade.

5.1.2 Clara e Clarisse - episódio 3: as palavras mágicas

Este próximo episódio aconteceu no dia 4 de outubro de 2023. Foi a nona aula das alunas Clara e Clarisse e o primeiro ensaio em que elas tocaram juntas em sala. A música trabalhada era *O lago dos cisnes*, de Tchaikovsky, com arranjo de Christiane Meunier para dueto.

AS PALAVRAS MÁGICAS

Clara conta e as duas começam a tocar. As alunas observam a mão e a partitura. Ao chegarem na mudança para a parte B, começam a ficar devagar e a parar de tocar. A professora diz: “hum[...] não entendi esse pedacinho. Vamos acompanhar juntas?”, e pega uma caneta para mostrar as notas na pauta e diz “você podem pegar daqui?”, se referindo à frase anterior à parte B. Clara ainda desacelerava um pouco na mudança para a parte B, e Clarisse não estava segurando o tempo das notas longas. A professora canta o nome das notas para Clara entender, lembrando da nota de dois tempos e solicita “de novo meninas!”. Tentaram novamente, não funcionou, então a professora sugere “nessa nota aqui vamos falar “bombom”. Tentam novamente e somente a professora fala a palavra bombom. A professora pergunta “que outra palavra de duas sílabas a gente pode falar aqui?”, as alunas sorriem e uma fala “não sei”. A professora espera e dizem novamente “não sei”, e então sugere “tri-cô [...] que outra palavra?”, novamente as alunas dizem “não sei”, a professora repete “não-sei! [...] aqui é uma frase! O que mais?”, novamente respondem sorrindo “não sei”, a professora diz “deixa eu ver [...] pa-to! Ga-to [...]”, Clara responde “rato”, a professora repete “ra-to [...] que mais?”, aguarda mais um pouco e pergunta “qual palavra vocês preferem?”, Clarisse responde “não sei” e Clara responde “bombom!”. A professora diz “então aqui todo o mundo vai falar bombom comigo! Podemos? Só pode tocar a próxima nota depois de falar bombom comigo!”, as alunas respondem “tá!”. Quando chega na nota, apesar de somente a professora falar a palavra, o ritmo ajustou, mas a professora para e diz “ahhhh, não valeu, só eu falei bombom [...] vamos fazer de novo!”, as alunas sorriem e a professora pergunta “mas deu certo o tempo?”, elas respondem “deu!”. Repetem mais uma vez, falam bombom, mas ainda não havia funcionado. Tentam outra vez, funciona.

Mais adiante, no compasso 30, a professora canta “cho-co-la-te” para ajudar Clara no ritmo das colcheias. Quando não funcionava o ritmo, a professora perguntava “mas o que deu errado? Atrasou ou adiantou? O que vocês acham?”. Nos acordes finais, com dificuldade de sincronizar, a professora diz “tem que esperar [...] quanto tempo aqui?”, Clarisse responde “quatro” e a professora continua “que palavra a gente pode falar com quatro sílabas para esperar essa nota?”. A professora aguarda, mas não respondem, então ela canta “bi-ci-cle-ta [...] cho-co-la-te”, Clara diz “patinete”, a professora repete “pa-ti-ne-te [...] gostei! Vamos falar patinete! Podemos pegar daqui?”, a professora conta “três [...] e [...] [...] pa-ti-ne-te, vai!”.

Figura 5 - Palavras mágicas. Partitura do piano 1 e 2, música: O lago dos cisnes, Tchaikovsky.

The image shows a musical score for piano 1 and 2. The top system (measures 30-32) features a treble clef with a 7/8 time signature. The melody consists of eighth notes. The lyrics 'CO-LA-TE' are written below the staff. The bottom system (measures 33-35) features a grand staff with treble and bass clefs. The melody continues with eighth notes, and the lyrics 'CHO-', 'PA-TI-NE-TE', and 'VAI!' are written below the staff. A dynamic marking 'p' (piano) is present in measure 34.

Fonte: Meunier, C. G. L'opéra au piano (2002).

Na perspectiva do ensino, este episódio traz alguns elementos específicos na abordagem da professora que cabem ser analisados. O primeiro deles é a observação e identificação das dificuldades, como a seleção do trecho específico a ser aprimorado em sala de aula, como no caso, as notas longas e a mudança para a parte B.

Um outro aspecto é o *feedback* e a instrução, apontando onde está acontecendo a dificuldade e como realizar os ajustes, como o uso de palavras para a marcação do tempo e buscar possibilidades junto com as crianças para que elas façam parte do processo de construção do conhecimento. Nota-se que, apesar de as alunas não terem falado “bom” na primeira vez em que o ritmo se ajustou, elas estavam mais conscientes do tempo da nota e do ajuste que precisava ser feito. Isso pode ser confirmado quando a professora pergunta se havia funcionado com a resposta das alunas “deu!”. Como estratégia de ensino, além das palavras-chave (palavras mágicas), há um espaço de estímulo à autorreflexão das alunas por meio de perguntas, encorajando-as a pensar sobre o que deu errado e como melhorar a sua performance.

Com relação ao trabalho em dueto das alunas, pode-se analisar pela perspectiva da autorregulação socialmente compartilhada. As irmãs trabalham a sintonia musical através da escuta uma da outra, realizam os ajustes de tempo e o equilíbrio sonoro para que a música aconteça de maneira coesa. Há também o trabalho da flexibilidade, de modo que o ajuste do próprio desempenho se faz a partir do outro.

5.1.3 Gael - episódio 2: e-difício isso?

O episódio abaixo faz parte da terceira aula de Gael e aconteceu no dia 16 de agosto de 2023. Nesta aula, o aluno estava com dificuldade na passagem do dedilhado e com os olhos focados na própria mão, a ponto de a cabeça estar abaixada.

E-DIFÍCIO ISSO?

O aluno e a professora começam a tocar juntos. Ajustam a frase com dificuldade algumas vezes, frase que possui passagem de dedilhado. Depois, a professora propõe tocar de olhos fechados. A professora diz “ótimo! De novo, agora olhando para o teto”. Gael responde “Ai [...] eu nem consigo botar a posição”. A professora diz “primeiro, coloca posição [...] Pro teto!! Eita, será que eu vou saber?”. Começam a tocar, Gael erra uma nota e para. A professora fala “não vale, não pode olhar! De novo! Prepara. Já deixa o dedo aberto”. Tocaram, pararam. A professora diz “não foi, vamos de novo, vai dar certo!”. Gael fala “é difícil”, a professora diz “edifício é um prédio alto”, Gael responde “edifício isso!” (risos). “Vamos de novo, vamos de novo”, diz a professora. Tentam novamente e Gael fala “não consigo fazer isso!”. A professora diz, “olhando pra mim, bora!”. Gael se vira, olha para a professora e tocam novamente. Um olhando para o outro e, mesmo com algumas dificuldades, o aluno segue tocando até o final da parte B junto com a professora. Então, a professora pede novamente “agora olhando pro teto!”. E conseguem ir até o final da parte B. A professora diz “ahhhh [...] arreprou” e fazem um toque de mão.

Ao perceber as dificuldades com a passagem de Gael e como ele olhava fixamente as mãos ao tocar, a professora propõe algumas atividades para mostrar ao aluno que é possível. O primeiro desafio proposto foi tocar de olhos fechados. Logo em seguida, olhando para o teto. A professora tenta manter a persistência e motivação do aluno dizendo “não foi, vamos de novo, vai dar certo!”, tentam algumas vezes e Gael comenta ser difícil.

Logo em seguida, a professora tenta envolver o aluno na atividade dizendo “edifício é um prédio alto” para que ele continue a persistir no desafio. Tentam algumas vezes, a professora fornece dicas de posicionamento e Gael autoavalia o desempenho dizendo “não consigo fazer isso!”, quando a professora pede “olhando pra mim”.

Neste momento, pode-se considerar um estabelecimento de confiança mútua e suporte emocional, no qual um pode contar com o outro. Outro aspecto importante no contato visual é o direcionamento da atenção, no qual a manutenção do foco e persistência aconteceram durante toda a performance do trecho em que estavam trabalhando. Dessa

vez, mesmo com dificuldade, o aluno persiste e conclui a parte solicitada. Logo depois, mais uma vez a professora pede para olhar para o teto e o aluno consegue finalizar a atividade proposta.

Essa relação de confiança nas habilidades do aluno fornece um *feedback* construtivo e encorajador, influenciando diretamente nas percepções de autoeficácia do aluno. O ajuste da estratégia do desafio proposto para a comunicação visual foi um forte aliado no enfrentamento das dificuldades do aluno.

5.1.4 Gael - episódio 3: a viagem musical - oceano, céu e Marte!

O próximo episódio é referente à décima terceira aula de Gael, ocorrida no dia 1º de novembro de 2023. A professora havia passado uma tarefa de leitura para casa da música tema do filme de *Jurassic Park*, de John Williams, com arranjo Nancy e Randall Faber para piano solo, e planejava finalizar a leitura da música nesta aula.

A VIAGEM MUSICAL: OCEANO, CÉU E MARTE!

Logo no início da aula, Gael toca a parte que conseguiu fazer em casa sozinho e, ao finalizar, olha para a professora. Ela canta “Lindo de viver! E deu trabalho?”. Gael responde com sinal de negação e fala “eu só fiz isso e isso!”, “só isso aqui é diferente!” (mostra na partitura). A professora pergunta “o que foi diferente”, Gael mostra na partitura e fala “só isso”. A professora fala “Pois, é! E esses acordes, você já não tinha visto?”, Gael responde com sinal de positivo com a cabeça. A professora segue “Muito bem! Hoje a gente fecha”. Após ler a parte nova da mão direita, Gael conclui “é fácil [...] é a mesma coisa que aqui [...] não, na verdade é a mesma coisa que ali”. Então a professora pergunta “e qual é a diferença desse para esse?”, Gael responde “os acordes”. A professora pergunta “só os acordes?”, Gael fala “os bemóis [...] os sustentados e bemóis”, a professora segue “mas aqui também é natural, não é?”, Gael diz, mostrando na partitura para a professora “é [...] mas aqui não [...] ahhh é maior”. A professora continua “qual é a diferença desse para esse? [...] a região do piano [...] onde é a região desse?”, Gael responde tocando no médio, a professora pergunta “e esse?”, Gael responde tocando no agudo, a professora diz “é isso mesmo!”.

Em seguida, começam a ler a parte nova da mão esquerda, a professora canta a melodia da música enquanto Gael toca a mão esquerda. Quando a precisa mudar para a região grave, a professora pergunta “quem é essa lá nas profundezas do oceano?”. Gael vai descendo as notas com os dedos nas teclas, pensando nas notas, descendo na pauta para responder. Toca o dó 1, olha para a professora e pergunta “é?”, a professora responde cantando na mesma altura da nota “isso! E essa lá no céu?”, mostrando a próxima nota que precisará mudar para a região média do piano. Da região grave, Gael vai subindo, uma a uma, olhando na partitura com a

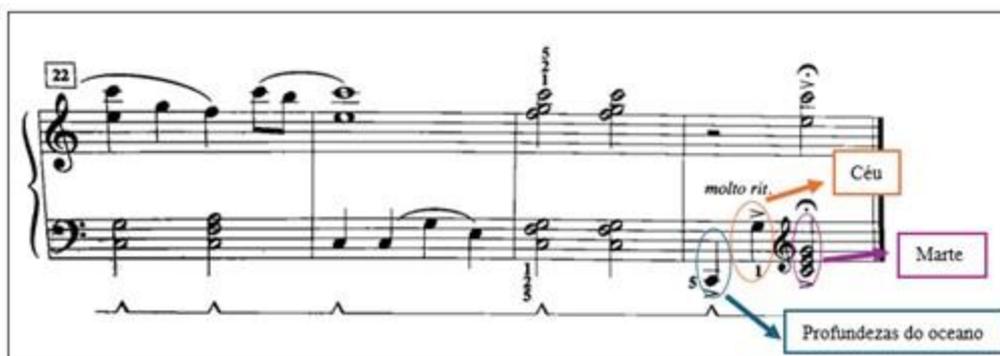
professora, pensando e subindo com os dedos nas teclas do piano e encontra a nota sol 3. Então, Gael toca novamente a nota das profundezas do oceano (dó 1), em seguida a nota do céu (sol 2) restando a nota no planeta marte.

Na partitura aparece a mudança de clave da mão esquerda para a clave de sol e então a professora pergunta “você viu o que apareceu aqui Gael?” (mostrando na partitura), “isso significa o que?”. Gael demonstra tocando na região mais aguda. A professora pergunta “mas quem é essa nota aqui embaixo?”, Gael responde “não sei”, a professora continua “sabe!”. Gael diz “sei?” responde “si”, a professora fala “não é si”, Gael analisa e responde “dó”. A professora continua “e onde fica esse dó no piano? Onde as notinhas ficam no piano quando tocamos na clave de sol?”. Gael responde “aqui!”, mostrando com a mão nas teclas do piano nas regiões média à aguda. A professora pergunta “e a clave de fá?”. Gael mostra a região média-grave no piano e fala “aqui!”. A professora diz “como está aqui embaixo, na clave de sol, então está bem no meiozinho do piano”, se referindo ao acorde final da mão esquerda. Gael toca o acorde e a professora diz “isso! [...] então a gente vai lá das profundezas do oceano (Gael toca o dó 1), vem para o céu (toca o sol 2) e sobe lá para marte (toca o acorde dó 3 + mi 3 + sol 3). Gael repete movimentando o corpo e sorrindo “oceano, céu e marte [...] oceano céu e marte!”.

No início da aula, o aluno dialoga com a professora sua análise e percepções da parte que trabalhou em casa sozinho. Identifica os trechos iguais e diferentes e continua realizando essas análises quando seguem na parte final da música. Nota-se que o aluno não está apenas reproduzindo notas, mas está constantemente refletindo sobre a música e seu desempenho quando diz para a professora “eu só fiz isso e isso!”, “só isso aqui é diferente!” relacionado ao que trabalhou em casa e “é fácil [...] é a mesma coisa que aqui [...] não, na verdade é a mesma coisa que ali” ao observar a parte final da música.

As metáforas nesse contexto parecem ser um elemento para tornar o aprendizado mais tangível, compreensível e musical para a criança. A professora utiliza de uma viagem que vai do oceano (nota grave na mão esquerda), passa pelo céu (nota média da mão esquerda) e chega à Marte (acorde agudo para a mão esquerda, por conter a mudança da clave de fá para a clave de sol). Abaixo, a imagem do trecho de mudança de registros com os exemplos metafóricos utilizados:

Figura 6 - Trecho final da música tema de *Jurassic Park* com as metáforas utilizadas.



Fonte: Faber (2016) adaptado.

Essas metáforas ajudam Gael na conexão do conhecimento visual e auditivo nos conceitos de graves, médios e agudos do piano, possibilitando a formação de significados mais próximos ao mundo da criança. Além disso, podem ser utilizadas como ferramenta de interpretação musical e de motivação à participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

Ao longo da descrição é possível observar algumas características do diálogo estabelecido entre o aluno e professora. Uma das características é a troca ativa entre os dois, por meio de perguntas e reflexões. Gael está constantemente pensando e analisando criticamente o que repete, o que é diferente, as regiões do piano e faz associações para compreender a música. A professora interage, perguntando e convidando o aluno a compartilhar suas impressões e análises.

Outra característica é a construção de significados musicais que facilitam a assimilação da partitura e de como executá-la de forma mais consciente, como a viagem musical que passa pelo oceano, pelo céu e chega em Marte. Por fim, o *feedback* fornece um estímulo para a manutenção e renovação do ciclo de aprendizagem, influenciando tanto no desempenho quanto na motivação do aluno.

5.1.5 Joaquim - episódio 4: conversando com as notas

Joaquim estava aprendendo a tocar um *jazz*, com sequência harmônica de *blues*. Esse episódio foi referente à décima quarta aula, realizada em 7 de novembro de 2023. O arranjo era escrito para piano dueto, sendo a parte da melodia (piano 1) tocada pelo aluno e o acompanhamento (piano 2) pela professora.

CONVERSANDO COM AS NOTAS

“Agora a gente vai fazer uma coisa massa! Vamos criar uma música em cima dessa música!”, diz a professora. Joaquim olha com expressão de curiosidade e diz “como assim uma música em cima de uma música?” a professora diz “você vai fazer o seu solo! Como se fosse a sua composição nessa música. Escolhe uma mão”, Joaquim diz “direita”, a professora fala “faz a posição do dó [...] quais as notas você tem aí, debaixo dos dedos?”, Joaquim responde “dó, ré, mi, fá, sol”, a professora diz “isso! Eu vou fazer o acompanhamento e você vai criar a sua melodia em cima dessas notinhas, combinado?”. Joaquim sorri e faz um sinal de positivo com a cabeça. A professora conta para começarem “um, pre-parou e...”. Joaquim olha para a própria mão para tocar, ora experimenta notas melódicas, ora experimenta duas notas ao mesmo tempo. Faz algumas variações de ritmo entre mínimas, semínimas e colcheias, fazendo a pulsação da música, sem fazer pausas.

Depois de tocar por um tempo, a professora diz “Uau! Agora a gente vai fazer uma coisa [...] você vai colocar a mão esquerda na posição do dó e a mão direita fazendo dedo vizinho, sendo o dedo dois no si bemol. Quais as notas você tem disponíveis nas duas mãos?”, Joaquim responde “o dó, ré, mi, fá, sol, lá, o si”, a professora diz “sê” (sí bemol), Joaquim continua “sê, dó, ré e mi”. A professora solicita “agora você vai criar a sua melodia com qualquer uma dessas notas” e conta para tocarem juntos.

Ao tocar, Joaquim utiliza várias notas juntas. Um tempo depois, a professora pergunta “na melodia, a gente consegue cantar várias notas ao mesmo tempo?”, Joaquim olha para a professora, que canta “dó, ré” e depois diz “você consegue cantar essas duas notas ao mesmo tempo?”, Joaquim faz um sinal de negativo com a cabeça. A professora fala “então eu quero que você pense assim, uma nota por vez, vamos tentar?” e conta para iniciarem novamente. Joaquim começa tocando uma nota em cada mão em alternância. Depois de um tempo, a professora diz “só a direita!”, Joaquim segue tocando apenas com a direita. Pouco tempo depois a professora solicita “só a esquerda!”, e Joaquim toca em semínimas, fazendo métrica junto com o *walking bass* da professora. A professora muda a condução fazendo em mínimas, Joaquim segue em mínimas também. Algumas vezes semínima.

A professora diz “isso! Agora a gente vai conversar com as notas, vou fazer uma pergunta e você uma resposta, pode ser?”, Joaquim olha para a professora e sorri. A professora diz “então vamos! Concentra!”. Joaquim toca junto e a professora diz “eu pergunto, espera!”. A professora toca a frase e depois de fazer, olha para Joaquim responder no piano. Joaquim começa a variar mais o padrão rítmico do solo. Quando a professora toca, Joaquim observa a mão da professora e o aluno começa a utilizar tercinas.

Depois de experimentarem por um tempo, tocando um pedal em sol, a professora diz “prepara, vamos tocar a música do começo”, mostra na partitura e conta fazendo o baixo pedal para preparar “um, dois, três, e...”, Joaquim retoma e seguem tocando a música até o final. Ao terminar de tocar, os dois fazem um toque de mão e a professora diz “uau! Você é o cara do jazz!”.

Para despertar interesse na atividade, a professora nomeia a tarefa como “uma coisa massa”. Nesta atividade, o aluno cria a sua própria melodia em tempo real: a improvisação. A professora fornece algumas instruções como o posicionamento da mão, solicitando ao aluno que diga quais as notas disponíveis na posição selecionada.

No momento da improvisação, a professora toca o acompanhamento baseado na sequência harmônica do *blues* “Moda Antiga”, música à quatro mãos que o aluno havia aprendido. Abaixo, a partitura original da música:

Figura 7 - Escola de conjunto de piano, página 1.

06

Moda antiga
16. СТАРАЯ МОДА

P. de Senneville
Arr. J. Peresvetova

П. де СЕННЕВИЛЬ
Переложение Ж. ПЕРЕСВЕТОВОЙ

Allegretto (Подвижно)

mf

f

Allegretto (Подвижно)

mf

f

♩ * ♩ * ♩ * ♩ *

Fonte: ZH; Peresvetova (2011).

Figura 8 - Escola de conjunto de piano, página 2.

The image displays a musical score for piano, consisting of three systems of music. Each system contains four staves: two for the right hand (treble clef) and two for the left hand (bass clef). The first system begins with a 4-measure phrase in the right hand, marked with a '4' above the first measure. The left hand accompaniment includes fingerings: 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2 in the first two staves, and 1, 2, 3, 4 in the third staff. The word 'simile' is written below the first staff of the first system. The second system continues the piece, with fingerings 2, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2 in the right hand and 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1 in the left hand. The third system concludes the page, with fingerings 2, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2 in the right hand and 5, 3, 1, 4, 5 in the left hand. The page number '107' is located in the top right corner of the third system.

Fonte: ZH; Peresvetova (2011).

Figura 9 - Escola de conjunto de piano, página 3.

The image displays two systems of musical notation for a piano ensemble. Each system consists of four staves: two for the right hand (treble clef) and two for the left hand (bass clef). The first system shows a melodic line in the upper right staff with eighth and sixteenth notes, and a rhythmic accompaniment in the lower right staff with quarter and eighth notes. The second system continues the piece, featuring a key signature change to one flat (B-flat) in the upper right staff, indicated by a flat sign on the B line. The notation includes various musical symbols such as beams, slurs, and dynamic markings.

Fonte: ZH; Peresvetova (2011).

Figura 10 - Escola de conjunto de piano, página 4.

108

Задание: К какому стилю относится эта пьеса (свинг, рок-н-ролл, буги-вуги)? Поиграйте с разными вариантами у Secondo. Выберите тот, который понравится больше.



с 4631 к

No primeiro compasso, Joaquim ainda parecia se ajustar ao ritmo. Na maior parte do tempo, o aluno observa a própria mão ao tocar e, algumas vezes, olha para a mão da professora. Abaixo, a transcrição do solo de Joaquim:

Figura 11 - Conversando com as notas - Transcrição do primeiro improviso de Joaquim, página 1.

Conversando com as notas

The image displays a musical score for a piece titled "Conversando com as notas". It is organized into three systems, each featuring a treble clef staff for the student (Joaquim 1) and a grand staff (bass and treble clefs) for the accompaniment (Acomp. Professora 2). The first system begins with a C7 chord. The second system starts at measure 5 with an F7 chord, and the third system starts at measure 9 with a G7 chord. In the second system, two blue circles highlight specific notes in the student's line. In the third system, an orange oval highlights a group of notes in the student's line.

Fonte: autoria própria (2024).

No primeiro sistema, Joaquim inicia sua improvisação em colcheias, juntamente com a condução dos baixos em colcheias da professora. Quando ela começa a conduzir o

acompanhamento em semínimas, Joaquim se adapta no quinto compasso e modifica para semínimas também.

Nota-se que quando a professora muda novamente a condução e adiciona *staccato* em algumas colcheias a partir do compasso nove, o aluno acrescenta blocos de notas logo no compasso seguinte.

No contorno melódico, é possível verificar que o aluno explora todas as notas disponíveis dos cinco dedos e, na gravação, ao tocar as colcheias, toca com a estilística do *jazz (swing)*. Quando a professora retoma à condução ligada, a partir do compasso 11, Joaquim permanece com as notas em *staccatos*, se ajusta no compasso 14 e retoma às notas ligadas no compasso 15. No compasso 22 verifica-se a exploração de longas.

Figura 12 - Conversando com as notas - Transcrição do primeiro improviso de Joaquim, página 2.

2 Conversando com as notas

The image displays a musical score for a piece titled "Conversando com as notas". It is divided into three systems, each featuring a student part (Joaq. 1) and a teacher part (Prof. 2).
 - The first system (measures 13-16) shows the student part with blue circles highlighting specific notes in measure 13. The teacher part includes a C7 chord.
 - The second system (measures 17-20) continues the piece with no specific annotations in the student part.
 - The third system (measures 21-24) features orange circles in the student part highlighting notes in measures 21 and 23. The teacher part includes G7, F7, and C7 chords.

Fonte: autoria própria (2024).

Nas páginas 1 e 2 da transcrição, os trechos destacados com um círculo azul demonstram uma intencionalidade de utilização de notas repetidas pelo aluno. Infere-se que ele esteja explorando a sonoridade da nota e/ou suas combinações sonoras ao acompanhamento da professora.

Nos trechos destacados em laranja, mostra-se a utilização de blocos de notas pelo aluno. Uma estratégia de variação que talvez possa ter sido utilizada a partir da música original, uma vez que em alguns momentos há blocos de acordes. Abaixo, um trecho do último sistema da música que há este elemento.

Figura 13 - Último sistema da música "Moda Antiga".

Fonte: ZH; Peresvetova (2011).

Após certo tempo para exploração das notas e ritmos, a professora modifica a proposta para que Joaquim experimente criar a melodia com as duas mãos. Ao iniciar, o aluno toca primeiro uma nota com a mão esquerda, outra com a direita e, logo em seguida, duas notas ao mesmo tempo, conforme transcrição abaixo:

Figura 14 - Conversando com as notas nº 2 - Transcrição da segunda sessão de improviso de Joaquim.

Conversando com as notas - nº 2

The musical score is divided into two parts: 'Joaquim 1' and 'Acomp. Professora 2'. Joaquim 1's part is in treble clef with an 8va transposition line. The notes are: G4 (finger 1), A4 (finger 2), B4 (finger 2), C5 (finger 3), D5 (finger 4), E5 (finger 4), F5 (finger 4), G5 (finger 2), A5 (finger 5), B5 (finger 2), C6 (finger 4), D6 (finger 4). Professor 2's accompaniment is in bass clef. The first measure has a C7 chord (F4, C4, G3, F3) and a bass line of G3, F3, E3, D3. The second and third measures have a similar accompaniment pattern.

Fonte: autoria própria (2024).

Nesta segunda sessão de conversa musical foi colocado o número dos dedos para análise das escolhas do aluno. Nota-se que o aluno procura repetir a mesma movimentação de dedilhado nas duas mãos. Ele inicia com o dedo cinco da mão esquerda, segue com o dedo um da mão direita separadamente. Em seguida, ele procura fazer a mesma movimentação de dedilhado utilizando as duas mãos ao mesmo tempo. Apesar de não seguir com os dedos iguais até o final, nota-se que havia uma intencionalidade mecânica dos dedos nesta sessão. Pode-se inferir neste caso que, como a atividade mudou, o aluno se utilizou de estratégias de aprendizagens anteriores, partindo da mecânica dos dedos, por ser algo que habitualmente funcionava ao tocar as músicas.

Nota-se também a presença de um padrão melódico ascendente e descendente, juntamente com os baixos da professora. Demonstrando uma regulação tanto mecânica quanto auditiva da criança na execução musical.

Ao perceber que o aluno começa a utilizar duas notas juntas, a professora pergunta para Joaquim sobre como seria uma melodia, estimulando a reflexão para que ele utilizasse apenas notas melódicas, uma nota de cada vez, ao invés de utilizar duas notas ao mesmo tempo. Ela pergunta “na melodia, a gente consegue cantar várias notas ao mesmo tempo?”. Joaquim pensa, franze a testa, olha para o teto, mas não responde. E logo a professora modifica a pergunta. Canta duas notas e continua “você consegue cantar essas duas notas ao mesmo tempo?”. Essa modificação tornou mais clara a compreensão

do aluno, pois, dessa vez, ele responde com um sinal de negação com a cabeça. Recomeçam a sessão de improviso, transcrita abaixo:

Figura 15 - Conversando com as notas nº 3 - Transcrição da terceira sessão de improviso de Joaquim.

Conversando com as notas - nº 3

The musical score is titled "Conversando com as notas - nº 3". It is written for two parts: "Joaquim 1" and "Acomp. Professora 2". The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 4/4. The score is divided into two measures. In the first measure, Joaquim 1 plays a sequence of notes: G4 (finger 1), A4 (finger 2), B4 (finger 3), and A4 (finger 2). Professor 2 plays a sequence of notes: C5 (finger 5), B4 (finger 3), A4 (finger 4), and G4 (finger 5). The accompaniment part shows a C7 chord in the right hand and a bass line in the left hand. Colored arrows (blue, orange, purple) indicate the fingerings for each note.

Fonte: autoria própria (2024).

Nessa terceira etapa de exploração, a improvisação do aluno consistiu em tocar notas intercaladas, com o contorno melódico ascendente e descendente, juntamente com a condução dos baixos da professora. Nota-se que o aluno continua utilizando um padrão mecânico nos dedos.

Após dois compassos, a professora modifica a atividade novamente, solicitando ao aluno que use somente uma mão de cada vez. O objetivo era para que o aluno voltasse a explorar e escolher as melodias a partir de contornos melódicos mais musicais e não focasse na mecânica dos dedos. Abaixo, a transcrição da quarta sessão de improviso:

Figura 16 - Conversando com as notas nº4 - Transcrição da quarta sessão de improviso de Joaquim, pag. 1

Conversando com as notas - nº 4

The musical score is divided into three systems, each with two systems of staves. The first system is labeled 'Joaquim 1' and 'Acomp. Professora 2'. The second system is labeled 'Joaq. 1' and 'Prof. 2'. The third system is labeled 'Joaq. 1' and 'Prof. 2'. The score is in 4/4 time and features a mix of melodic lines and accompaniment. The first system shows a melodic line for Joaquim 1 and a piano accompaniment for Professor 2. The second system shows a melodic line for Joaquim 1 and a piano accompaniment for Professor 2. The third system shows a melodic line for Joaquim 1 and a piano accompaniment for Professor 2. The score includes various musical notations such as notes, rests, and accidentals.

Fonte: autoria própria (2024).

Figura 17 - Conversando com as notas nº4 - Transcrição da quarta sessão de improviso de Joaquim, pag. 2

2
7/4

Conversando com as notas - nº 4

Joaq. 1

Prof. 2

18

Joaq. 1

Prof. 2

25

Joaq. 1

Prof. 2

The image displays a musical score for a piece titled "Conversando com as notas - nº 4". The score is arranged in three systems, each featuring two staves: "Joaq. 1" (Joaquim 1) and "Prof. 2" (Professor 2). The time signature is 7/4. The first system (measures 1-4) shows Joaq. 1 with a melodic line in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The second system (measures 5-8) continues the melodic and rhythmic development. The third system (measures 9-12) concludes the piece with a final cadence. The notation includes various note values, rests, and articulation marks.

Fonte: autoria própria (2024).

Até a primeira nota do quarto compasso Joaquim toca com a mão direita, quando a professora solicita “só a esquerda!”. A condução do acompanhamento executado pela professora consistia em semínimas até o compasso 17.

No compasso 11, Joaquim tenta explorar notas mais rápidas, com o aparecimento de uma tercina, mas logo retoma às semínimas. O contorno melódico das notas escolhidas pelo aluno parece também se basear no caminho melódico do contrabaixo. Quando as notas se encaminham de forma ascendente, Joaquim também realiza movimentos ascendentes. O mesmo aconteceu para os contornos descendentes.

A partir do compasso 18, a professora muda para mínimas. Nas imagens da gravação, nota-se que, neste momento, o aluno olha para as mãos da professora. Ao se adaptar à mudança da condução, o aluno volta a observar as próprias mãos. Neste momento, o contorno melódico escolhido pelo aluno forma graus conjuntos e alguns saltos compensados por graus conjuntos. É possível verificar que o aluno autorregula as escolhas rítmicas e melódicas, a partir da escuta do que a professora executava no momento, algo que a própria criança estabeleceu como guia para a sua improvisação.

Após um tempo de improviso com a mão esquerda, a professora inicia uma nova atividade de improvisação, agora através de perguntas e respostas. Disposta abaixo está a transcrição da primeira frase musical.

Figura 18 - Transcrição – Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Primeira frase.

Conversando com as notas
Pergunta e resposta

Primeira frase

Fonte: autoria própria (2024).

A professora começa fazendo a primeira pergunta com uma nota longa, colcheias e semínimas. Durante toda a execução da primeira pergunta, Joaquim observa. A condução do acompanhamento foi realizada em semínimas. Ao terminar, a professora apenas olha para o aluno que inicia a sua resposta.

Dessa vez, a professora não delimitou qual mão utilizar e Joaquim utiliza as duas mãos para criar a sua frase. Diferentemente da terceira atividade (Conversando com as notas nº 3), em que as notas apresentavam um contorno melódico baseado na condução dos baixos da professora e na mecânica dos dedos, dessa vez nota-se uma exploração musical com um delineamento complementar entre as duas mãos, consistindo por notas em graus conjuntos e alguns saltos. As figuras rítmicas utilizadas pelo aluno também estavam próximas das figuras rítmicas utilizadas pela professora. Nota-se que o aluno

inicia a frase com um contorno ascendente e finaliza descendente. A seguir, a segunda sessão de pergunta e resposta.

Figura 19 - Transcrição – Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Segunda frase.

The image displays a musical score for a piano piece, divided into two systems. The first system, labeled 'Segunda frase' at the beginning, shows a question sequence. It features two staves for 'Joaq. 1' (top) and 'Prof. 2' (bottom). The 'Joaq. 1' part consists of four measures of whole rests. The 'Prof. 2' part consists of four measures of eighth-note patterns: the first measure has a quarter rest followed by eighth notes, and the subsequent three measures continue the eighth-note sequence. The second system, starting at measure 13, shows an answer sequence. It features two staves for 'Joaq. 1' (top) and 'Prof. 2' (bottom). The 'Joaq. 1' part consists of four measures of eighth-note patterns, with a dashed line above the first two measures indicating an eighth-note rest. The 'Prof. 2' part consists of four measures of chords, with the first two measures having a dashed line above them indicating an eighth-note rest.

Fonte: autoria própria (2024).

Na segunda frase o aluno continua com um contorno melódico bem definido, utilizando as duas mãos e explorando mais as colcheias na variação rítmica utilizada.

A seguir, a transcrição da terceira frase. A professora agora adiciona a tercina como uma nova variação rítmica. Joaquim responde com tercinas, colcheias e, ao final, intercala notas, uma em cada mão. À medida em que a atividade se desenvolve, o aluno fica mais à vontade para explorar novas ideias.

Figura 20 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Terceira frase.

Terceira frase

17

Joaq. 1

Prof. 2

21

Joaq. 1

Prof. 2

25

Joaq. 1

Prof. 2

Pergunta

Resposta

8^{va}

3

8^{va}

3

8^{va}

3

4 4 3 5

5 4 3 2

Fonte: autoria própria (2024).

Na quarta frase, o aluno utiliza mais variações no padrão de respostas. Explora mais as tercinas, utiliza notas longas, semínimas e colcheias.

Figura 21 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Quarta frase, pag. 1.

29 **Quarta frase**

Joaq. 1

Prof. 2

33

Joaq. 1

Prof. 2

The image displays a musical score for a 'Quarta frase' (Fourth phrase) exercise. It is divided into two systems. The first system, measures 29-32, features two staves: 'Joaq. 1' (Joaquim 1) and 'Prof. 2' (Professor 2). Joaq. 1 has rests in measures 29-31 and a final measure (32) with a note and a dashed line labeled 'Resposta' (8va). Prof. 2 plays a melodic line in measure 29 labeled 'Pergunta' (3), followed by measures 30-32. The second system, measures 33-36, continues the exercise. Joaq. 1 has rests in measures 33-35 and a final measure (36) with a note and a dashed line labeled 'Resposta' (8va). Prof. 2 continues the melodic line in measures 33-36, featuring triplets and slurs.

Fonte: autoria própria (2024).

Figura 22 - Conversando com as notas – Pergunta e resposta – Quarta frase, pag. 2.

Conversando com as notas

The image displays two systems of musical notation. The first system, starting at measure 37, features Joaq. 1 (Joaquim) on the top two staves and Prof. 2 (Professora) on the bottom two staves. Joaq. 1's part includes a melodic line with a dotted eighth note and a triplet of eighth notes, with fingerings 1, 2, and 3 indicated. Prof. 2's part consists of a steady eighth-note accompaniment. The second system, starting at measure 41, continues the same musical structure. The score concludes with a double bar line at the end of the second system.

Fonte: autoria própria (2024).

Apesar de as etapas iniciais da atividade de improvisação terem sido fundamentais para que o aluno pudesse desenvolver maior confiança e experimentar novas ideias nas últimas sessões, observa-se que quando a professora utiliza uma linguagem literal sobre criar uma música, não ficou muito claro para a criança. Mas quando a professora utiliza a metáfora em sua fala “agora a gente vai conversar com as notas”, presente na última etapa de improvisação que fizeram – perguntas e respostas, nota-se uma proximidade maior de compreensão da criança com o propósito da atividade de criação musical.

Nas sessões 2 e 3, em que o aluno começa a utilizar as duas mãos para criar as frases musicais, o contorno melódico parece não ter ficado compreensível para ele, constatado pela ausência de uma linha melódica complementar entre as duas mãos, diferentemente do que aconteceu na sessão de perguntas e respostas musicais, sendo

perceptível a presença desse contorno em todas as frases criadas pelo aluno. Isso sugere em como a abordagem metafórica e o tempo de maturação das ideias podem ser eficazes para envolver e estimular a assimilação mais consciente do desempenho musical da criança.

Depois de um tempo em que a atividade estava acontecendo, em alguns momentos, o aluno movimentava o corpo no ritmo do *walking bass* do acompanhamento, sentindo a pulsação da música, parecendo estar mais à vontade com a atividade proposta.

Sobre o aluno, Joaquim é uma criança reservada e introvertida, mas também bastante observadora. Nas palavras da mãe em entrevista:

“Então, eu o percebo com uma certa timidez. Eu acho que é normal também. O Joaquim tem uma personalidade muito tranquila [...]. Ele é muito calmo em alguns aspectos, leve, mas assim, a timidez tem, ele tenta superar isso [...] Ele não fala, mas eu como mãe, eu acho que ele tenta superar isso e enfrentar.”

É possível notar que, mesmo não verbalizando suas respostas às perguntas da professora, ele demonstra suas reflexões através da performance, desenvolvendo e experimentando novas ideias melódicas. Para essas experimentações, o aluno utiliza guias de audição e visualização. Na audição, o aluno se baseia nos exemplos sonoros da professora, linhas de condução dos baixos e suas próprias experimentações sonoras. Quanto à visualização, relacionadas à mecânica dos dedos, ele observa a movimentação da própria mão e das mãos da professora ao executar as linhas melódicas.

Essa descrição permite observar como se procede a microgênese do desenvolvimento da improvisação do aluno e como a autorregulação da aprendizagem foi fundamental neste processo. Ao longo da atividade proposta, Joaquim vai desenvolvendo mais as próprias frases musicais com base nas observações, exemplos musicais da professora e suas experimentações, contribuindo para a exploração de outras possibilidades que ainda não havia executado nas primeiras sessões de improviso. A partir do *feedback* da professora, da audição e do tempo para exploração, nota-se o desenvolvimento e maturação de suas ideias musicais. Esse retorno fornece ao aluno sua própria autoavaliação e reflexão ao longo da performance, que mesmo não externado verbalmente pela criança, nota-se a partir da execução musical.

5.1.6 Joaquim - episódio 5: os coloridos musicais

O episódio a seguir aconteceu no dia 28 de novembro de 2023, referente à décima sétima aula do semestre. Na aula, aluno e professora exploram os diferentes coloridos musicais para a improvisação.

OS COLORIDOS MUSICAIS

Depois de tocar a música inteira, a professora diz “isso, muito bem! Quando a gente faz a nossa própria melodia, o que podemos utilizar de elementos? Que elementos podemos usar para deixar a melodia diferente?”, Joaquim responde “a posição”, a professora comenta “isso! Porque cada posição tem um colorido diferente! O que mais?”, Joaquim responde “um tom de música diferente” a professora pergunta “como seria um tom de música diferente?”, Joaquim responde “mais baixo, aí depois vai aumentando e depois diminui” a professora comenta “adorei! São as dinâmicas, as brincadeiras da música. A música também brinca! Então tem as dinâmicas, tem as posições, o que mais?”. Joaquim olha para cima para pensar. Após esperar, a professora faz outra pergunta “a duração de uma nota, seria um elemento?”, Joaquim responde com sinal de positivo com a cabeça. A professora pergunta “como podemos mexer com a duração das notas?”, Joaquim responde “fazer umas notas que duram pouco [...] e depois outras de demoram um pouco mais”, a professora comenta “hum... fazer umas notas mais *loooooongas* e outras mais curtas, por exemplo isso aqui, olha” e toca uma melodia fazendo variações rítmicas.

Depois de tocar a professora diz “então vamos trabalhar isso? Vamos usar notas longas e curtas, dando uma mesclada? Escolhe uma posição para mim, pode ser a do dó, a do fá ou a do sol”. Joaquim responde “dó”, e a professora diz “então posiciona e toca para mim uma melodia com notas longas e curtas”. Na posição do dó, as notas disponíveis embaixo dos dedos são dó, ré, mi, fá e sol.

Joaquim toca mínimas, algumas semínimas e colcheias. A professora diz “muito bem!” e começa a tocar uma melodia, quando termina, indica para Joaquim criar a melodia dele. E começam a revezar em perguntas e respostas. Ao longo da atividade, os dois começam a balançar o corpo na pulsação e mais à frente a professora estala os dedos nos tempos dois e quatro durante a improvisação dos dois.

Depois de um tempo experimentando, a professora diz “só nota rápida agora!”. Experimentam. Tempo depois, cantando, a professora solicita para mudar para a posição do fá, tendo as notas fá, sol, lá, si bemol e dó à disposição para criar a melodia, e solicita “minha vez, eu vou misturar nota longa com nota curta! Veja só!”. À medida em que improvisam, Joaquim começa a experimentar mais tercinas a professora diz “que lindo!” e, ao tocar nota repetida, a professora para, e chama a atenção de Joaquim dizendo “você viu o que você utilizou agora? Você tocou várias vezes a mesma”, Joaquim responde “nota”. A professora diz “está aí um outro elemento que a gente pode usar! Notas re-”, Joaquim completa “petidas”, a professora comenta

“notas repetidas. Então vamos de novo! Agora só você”, a professora agora toca o acompanhamento enquanto Joaquim improvisa. Joaquim agora está experimentando utilizando colcheias, tercinas, notas repetidas, semínimas e mínimas.

A professora diz “que lindo! Você viu que você se soltou mais? Agora a gente vai experimentar outra posição, a do sol e o si vai ser sê!”, nessa posição as notas abaixo dos dedos são sol, lá, si bemol, dó e ré. Joaquim posiciona, a professora pergunta com uma frase no piano e indica para Joaquim responder, e seguem revezando. Depois de tocar, a professora diz “muito bem! Agora vou fazer o acompanhamento, vamos, nessa posição!”.

Joaquim segue improvisando, até que um momento a professora faz um baixo pedal em sol para retomarem a música a partir do terceiro compasso. Joaquim atento, volta e eles tocam até o final da música.

Joaquim tem uma característica de ser um aluno mais quieto e reservado. Em outras aulas, quando a professora fazia perguntas para o aluno, na maioria das vezes não respondia verbalmente e suas respostas eram através de sinais no corpo com a cabeça (de sim ou não), ou com o olhar para a professora. Nessa aula, ele estava mais participativo verbalmente. A atividade de improvisação já havia acontecido em outra oportunidade em aulas posteriores, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua autoconfiança nas questões referentes às possibilidades de variações musicais.

Em relação ao ambiente de aprendizagem, essa participação do aluno aflorou naturalmente a partir da sensibilidade, de oportunidades de explorações sonoras e de respeito ao tempo de assimilação da criança. Trata-se de um ambiente de aprendizagem construído a partir de trocas entre aluno e professor, no qual se estabelece um vínculo de apoio e estímulo do pensar musicalmente, considerando cada etapa do processo. Apesar de ser um aluno mais quieto, ele demonstrou sua capacidade de se expressar através da música, manifestando sua compreensão, concentração, foco, percepções e criatividade em sua performance musical.

Na primeira sessão de improviso, Joaquim parecia ainda estar se ajustando no tempo. O aluno toca as primeiras colcheias com *jazz swing* (). Pelas imagens, Joaquim utilizava o balançar do pulso para se guiar quanto a duração das notas. Por vezes movimentava o corpo, sempre observando a mão ao tocar. Abaixo, a transcrição da primeira sessão.

Figura 23 - Demonstração do aluno de fraseado com notas curtas e notas longas.

Colorido 1

Fonte: autoria própria (2024).

Na segunda sessão, a professora começa a trabalhar perguntas e respostas com as mesmas notas disponíveis do aluno. Ela inicia uma pergunta utilizando as cinco notas da posição, fazendo um contorno com notas próximas e um salto de quinta. A professora toca em semínimas, mínimas, colcheias, encerra com uma nota longa e Joaquim observa suas mãos. Ao fazer as colcheias, ela utiliza o *jazz swing*. Joaquim responde com melodias em saltos, utilizando mínimas no ritmo. Os dois utilizam o balançar do corpo para sentir a pulsação. Quando a professora toca a segunda pergunta, Joaquim observa as mãos dela e movimenta o dedo sem tocar.

A segunda resposta do aluno segue padrões intervalares e com mínimas. Neste momento, a professora começa a estalar os dedos nos tempos dois e quatro. Abaixo, a transcrição da primeira e da segunda sessão de perguntas e respostas.

Figura 24 - Transcrição da primeira e segunda sessão de pergunta e resposta – Posição de Dó.

Colorido 2

Fonte: autoria própria (2024).

Na terceira pergunta, a professora segue utilizando as mesmas variações e inicia com uma frase descendente. Joaquim faz um contorno com saltos, sendo o primeiro salto uma quinta descendente e começa a utilizar semínimas como variação rítmica, além das mínimas, conforme transcrição abaixo.

Figura 25 - Transcrição da terceira sessão de perguntas e respostas – Posição de Dó.

The musical score for Figure 25 consists of two staves. The top staff, labeled 'Joaq. 1', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The bottom staff, labeled 'Prof. 2', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The score is marked with 'Pergunta' and 'Resposta'.

Fonte: autoria própria (2024).

Na quarta pergunta, a professora diz “só nota rápida agora!”. Ela inicia com uma frase ascendente e termina com uma frase descendente, enquanto o aluno a observa. Joaquim inicia com um salto descendente e começa a utilizar colcheias. O ritmo fica ligeiramente impreciso nos compassos 33 e nas primeiras duas notas do compasso 34 e, quando consegue ajustar, no terceiro tempo do compasso 34, as colcheias aparecem sem *swing*. Neste momento, o aluno começa a utilizar mais graus conjuntos na frase.

Figura 26 - Transcrição da quarta, quinta e sexta sessão de perguntas e respostas – Posição de Dó.

The musical score for Figure 26 consists of three pairs of staves. The top pair shows a question and answer session. The top staff, labeled 'Joaq. 1', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The bottom staff, labeled 'Prof. 2', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The score is marked with 'Pergunta' and 'Resposta'. The middle pair shows a question and answer session. The top staff, labeled 'Joaq. 1', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The bottom staff, labeled 'Prof. 2', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The score is marked with 'Pergunta'. The bottom pair shows a question and answer session. The top staff, labeled 'Joaq. 1', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The bottom staff, labeled 'Prof. 2', shows a sequence of notes starting with a whole rest, followed by a descending contour: G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The score is marked with 'Pergunta' and includes the text 'A professora canta o ritmo das colcheias (du-dú)'. The score is marked with 'Pergunta'.

Fonte: autoria própria (2024).

Na quinta pergunta, a professora inicia por uma frase descendente e encerra de forma ascendente. Joaquim responde com um salto de quinta ascendente, compensando com um movimento descendente e finaliza com notas em graus conjuntos de forma descendente.

Na última pergunta, a professora faz duas frases ascendentes iguais cantando o ritmo das colcheias (du-dê) com *jazz swing* para o aluno. Joaquim responde com uma frase ascendente, fazendo um contorno melódico com poucos saltos e a colcheia do compasso 52 com *jazz swing* invertido, sendo a primeira nota curta . Abaixo, a transcrição da quarta, quinta e sexta frase.

Em Colorido 3, a professora solicita a mudança de posição da mão para a forma do Fá, com as notas fá, sol, lá, sê (sí bemol) e dó disponíveis. Enquanto pede a mudança de posição, ela toca as cinco notas da posição em movimento ascendente e logo o aluno se posiciona. O aluno inicia por um salto de quinta, segue fazendo melodia por graus conjuntos. Faz outros saltos, mas o contorno melódico segue mais fluido e a rítmica mais segura. Ao fazer colcheias, consegue utilizar o *jazz swing*. A seguir, temos a transcrição da primeira sessão de pergunta e resposta em Fá:

Figura 27 - Transcrição da primeira sessão de pergunta e resposta – Posição de Fá.

Colorido 3



Fonte: autoria própria (2024).

A próxima transcrição é referente à segunda sessão de perguntas e respostas em Fá. Nota-se que a professora realiza uma frase musical simples com notas longas, semínimas e colcheias, realizando movimentos descendentes. Neste momento, ela salienta para o aluno sobre a mistura de notas longas com notas curtas. Quando Joaquim responde, ele traz um novo elemento musical, as tercinas. Ele inicia por uma frase

descendente, utiliza graus conjuntos nas notas mais rápidas e nas notas mais longas realiza alguns saltos. Ao perceber que o aluno explora novas ideias, ela faz elogios, reconhecendo a busca do aluno em desenvolver novas propostas de resposta.

Figura 28 - Transcrição da segunda sessão de perguntas e respostas – Posição de Fá.

The image displays two musical staves. The upper staff, labeled 'Prof. 2' and 'Pergunta', is in treble clef and shows a melodic line starting with a whole note on F4, followed by quarter notes G4, A4, B4, and C5. The lower staff, labeled 'Joaq. 1' and 'Resposta', is in treble clef and shows a more complex response starting with an 8va octave sign, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and D5, then a triplet of eighth notes E5, F5, G5, and another triplet of eighth notes A5, B5, C6, ending with a quarter note D6.

Fonte: autoria própria (2024).

Em Colorido 4, a professora muda a atividade de pergunta e resposta, para que Joaquim experimente criar sozinho os seus solos na forma do Fá e, neste momento, ela faz o acompanhamento. Nota-se como o solo do aluno encontra-se mais desenvolvido em relação à primeira atividade de improvisação dessa aula. No contorno melódico, Joaquim utiliza alguns saltos, graus conjuntos, variações rítmicas de semínimas, colcheias, tercinas e uma mínima no último sistema da transcrição abaixo.

Figura 29 - Colorido 4 - Transcrição do improviso de Joaquim página 1 – Posição de Fá.

Colorido 4

The musical score is titled "Colorido 4" and is a transcription of an improvisation by Joaquim. It is presented in four systems, each consisting of a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is one flat (F major/D minor) and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as eighth notes, triplets, and dynamic markings like "8vo".

System 1: Labeled "Joaquim 1" and "Acomp. da Professora 2". The vocal line starts with a melodic phrase marked "8vo". The piano accompaniment features a bass line with eighth notes and chords in the right hand.

System 2: Labeled "Joaq. 1" and "Prof. 2". The vocal line continues with a melodic phrase marked "8vo". The piano accompaniment continues with a bass line and chords.

System 3: Labeled "Joaq. 1" and "Prof. 2". The vocal line continues with a melodic phrase marked "8vo". The piano accompaniment continues with a bass line and chords.

System 4: Labeled "Joaq. 1" and "Prof. 2". The vocal line continues with a melodic phrase marked "8vo". The piano accompaniment continues with a bass line and chords.

Fonte: autoria própria (2024).

Figura 30 - Colorido 4 - Transcrição do improviso de Joaquim página 2 – Posição de Fá.

2 Colorido 4

Fonte: autoria própria (2024).

A próxima sessão de improviso foi o momento de testar o colorido na forma de Sol, com as notas sol, lá, sê (sí bemol), dó e ré disponíveis. A atividade inicia com experimentações em perguntas e respostas, sem acompanhamento, transcrita em colorido 5:

Figura 31 - Transcrição da primeira e segunda sessão de perguntas e respostas – Posição de Sol.

Colorido 5

Fonte: autoria própria (2024).

Na primeira e segunda sessões, Joaquim parece se adaptar à nova posição, explorando inicialmente menos variações rítmicas. Apesar de utilizar tercina e colcheias, as duas primeiras respostas consistem em sua maioria por semínimas. No contorno melódico, utiliza vários saltos e poucos graus conjuntos. Na segunda sessão, a professora pergunta com uma frase descendente e, ao final da pergunta, nota-se que Joaquim movimentava os dedos, como se estivesse se preparando para tocar ou mentalizando o que iria responder. O aluno responde com um salto ascendente, compensando o salto com uma frase descendente.

Na terceira sessão de perguntas e respostas, quando a professora toca a sequência de tercinas, Joaquim observa as mãos dela e movimentava os dedos acompanhando a movimentação dos dedos da professora. O aluno utiliza no contorno melódico mais graus conjuntos e explora o arpejo de sol menor. A professora inicia a pergunta com uma frase descendente e o aluno responde ascendente.

Figura 32 - Transcrição da terceira sessão de perguntas e respostas – Posição de Sol.

The figure shows a musical transcription with three staves. The first staff, labeled 'Prof. 2' and 'Pergunta', begins at measure 17 and contains a descending melodic phrase followed by a triplet of eighth notes. The second staff, labeled 'Joaq. 1' and 'Resposta', begins at measure 21 and shows an ascending response followed by a descending phrase. The third staff, also labeled 'Joaq. 1' and 'Resposta', begins at measure 27 and continues the melodic line. The key signature is one flat, and the time signature is not explicitly shown but appears to be 4/4.

Fonte: autoria própria (2024).

Após realizarem a atividade de perguntas e respostas, chegou o momento de experimentar com o acompanhamento em Colorido 6. Joaquim toca observando a mão durante todo o solo, nas colcheias utiliza o jazz *swing* e explora os recursos que trabalhou nos coloridos posteriores. No contorno melódico, utiliza alguns saltos, graus conjuntos – quando toca notas mais rápidas – e utiliza algumas notas repetidas nos fraseados. Na rítmica, trabalha com variações de semínimas, colcheias e tercinas. A seguir, a transcrição de Colorido 6:

Figura 33 - Transcrição do improviso de Joaquim página 1 – Posição de Sol.

Colorido 6

The musical score is titled "Colorido 6" and is divided into four systems. Each system consists of a soloist part (Joaquim 1) and an accompaniment part (Acomp. da Professora 2). The soloist part is written in a treble clef, and the accompaniment part is written in a grand staff (treble and bass clefs). The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The first system starts at measure 8, the second at measure 5, the third at measure 9, and the fourth at measure 13. The soloist's part includes various rhythmic patterns and melodic lines, while the accompaniment provides harmonic support with chords and bass lines.

Fonte: autoria própria (2024).

Figura 34 - Transcrição do improviso de Joaquim página 2 – Posição de Sol.

2 Colorido 6

The image displays three systems of musical notation for a piece titled 'Colorido 6'. Each system consists of two staves: the top staff is for 'Joaq. 1' (Joaquim) and the bottom staff is for 'Prof. 2' (Professor). The notation is in treble clef for the student and grand staff for the professor. The first system starts at measure 17, the second at measure 21, and the third at measure 25. Each system includes a dashed line labeled '8va' above the student's staff, indicating an octave transposition. The student's part features eighth-note runs, and the professor's part provides harmonic accompaniment with chords and bass lines.

Fonte: autoria própria (2024).

A partir das transcrições, verifica-se o amadurecimento das ideias musicais quanto aos contornos melódicos e de rítmicas do aluno e como elas aconteceram de modo gradual ao longo das explorações. A partir do *feedback* da professora e dos próprios resultados de desempenho, o aluno foi adaptando sua performance, acrescentando as sugestões propostas e se permitindo experimentar outras ideais sonoras.

5.1.7 Clara e Clarisse - episódio 1: as descobertas de férias

Esta foi a primeira aula do semestre das irmãs Clara e Clarissa, que aconteceu no dia 9 de agosto de 2023. Nesta aula, foram separados dois episódios. O primeiro deles consiste na descrição do momento coletivo das alunas, demonstrando as descobertas musicais que fizeram juntas nas férias para a professora e, logo abaixo, a discussão sobre o episódio. O segundo, consiste na descrição do momento individual de descoberta da aluna Clarisse e sua respectiva discussão.

AS DESCOBERTAS DE CLARA E CLARISSE – DUETO

As alunas logo se sentam ao piano para mostrar à professora as músicas que haviam aprendido a tocar nas férias. Enquanto Clarisse vai pegar a pasta, Clara começa a tocar algumas notas. Após organizar a partitura no piano, Clara conta e as duas começam a tocar. A música era *Heart and soul*, de Hoagy Carmichael. Clarisse havia aprendido essa música na versão de piano solo no semestre anterior, porém, ao tocar na aula, as alunas fizeram em versão de dueto, sendo Clara no piano 2 e Clarisse no piano 1. Começam a tocar uma introdução e, logo após, Clarisse segue conforme a partitura que havia aprendido no piano 1. Clara e Clarisse diz “espera, deu errado”, Clara conta novamente “um, dois, três, e...”, seguem tocando. Clarisse canta e toca a primeira parte. Na segunda parte, Clara começa a cantar com Clarisse. Para realizarem o *ritornelo*, Clara toca uma frase ao piano, uma espécie de ponte. No final, na nota que tinham combinado de tocar juntas, Clara toca um pouco antes e Clarisse diz “você não me esperou não?”.

Clara comenta “eu toquei com as duas mãos, mas eu tinha tocado só com uma”, se referindo ao sarau de música que a família havia realizado nas férias. Nesse período, Clara estava com gesso no braço direito. A professora diz “que chique! Vocês fizeram uma introdução diferente, um negocinho ali para fazer uma volta [...] me conta, como vocês aprenderam isso?”. Clarisse responde “papai que ensinou”, Clara continua “ele (pai) estava pensando uma música aqui para a gente tocar no próximo sarau...”, pega a pasta das músicas do piano para mostrar para a professora, “sabe como que é [...] nosso amigo sabe essa música”, fala mostrando uma partitura da pasta e a professora pergunta “ahh, ele toca piano também?”, Clara responde “é [...] ele toca essa música, o papai toca clarineta, a tia Rita toca flauta e a gente canta [...] não sei se vai dar certo”, sorri. A professora diz “eu acho que vai dar super certo”.

Clara pergunta à Clarisse “agora [...] vamos aquele outro dueto?”, Clarisse responde “tá bom!”. A professora pergunta “foi vocês que arranjaram?” e cada uma responde “foi eu”. Clarisse inicia fazendo uma introdução nas teclas pretas do piano e logo após segue fazendo acompanhamento para Clara tocar. As alunas estavam tocando a música *Knuckle song*. Após tocarem, a professora pergunta “vocês fizeram juntas ou uma fez e depois juntou [...] me conta como foi?”. Clarisse responde “a Clara falou: vamos tocar assim?” e demonstra tocando a parte

da Clara (piano 1), continua “é como? Eu não estou entendendo [...] toca só isso olha...” e demonstra tocando a introdução que criaram – uma escala musical apenas nas teclas pretas. Clarisse segue “aí eu toquei assim”, toca o acompanhamento que elaborou, e diz “aí a Clara falou: perfeito! Aí depois eu fiz assim” e demonstra no piano. A professora diz “ah, que legal. Foi você que fez esse ritmo?”, Clarisse responde “fui eu!”.

Neste episódio, é possível identificar em Clara e Clarisse uma motivação intrínseca pela aprendizagem, evidenciado pela dedicação das alunas em aprender músicas novas, ou uma forma diferente de tocar mesmo durante as férias. O episódio demonstra claramente a presença das dimensões motivação, método, desempenho e influências sociais da aprendizagem autorregulada de Zimmerman e como essas dimensões se comunicam no desenvolvimento musical das alunas.

A interação das alunas na aprendizagem fornece aspectos de autorregulação importantes a se destacar. O primeiro deles é a aprendizagem por colaboração. As alunas trabalham juntas, se comunicam, compartilham ideias e se apoiam mutuamente ao longo da prática para o alcance de um objetivo em comum. Como exemplo, a divisão das partes que cada uma iria cantar da música *Heart and soul*, ou quando elaboraram o acompanhamento da música *Knuckle song*, onde uma ensina para a outra como tocar.

Um outro aspecto é o *feedback* que uma fornece à outra, permitindo o monitoramento e ajuste da performance com base nas observações que realizam, como o comentário que Clarisse faz logo ao terminar de tocar *Heart and soul* – “você não me esperou não?”.

Um terceiro elemento é o ajuste de desempenho em tempo real. Quando Clarisse percebe que algo não saiu como o esperado, logo Clara retoma a música para tentarem juntas novamente.

No contexto familiar das alunas, o envolvimento do pai no aprendizado é uma importante fonte de estímulo e de modelagem do comportamento no incentivo da prática e na perseverança para a concretização dos objetivos musicais. Além disso, os saraus musicais organizados pela família possibilitam às alunas uma oportunidade de compartilhar suas aprendizagens e de serem apoiadas em seu desenvolvimento musical.

Quanto à postura da professora, o espaço dado às alunas pode ser considerado uma fonte de estímulo e incentivo às explorações musicais. A curiosidade e os questionamentos em como as alunas aprenderam e exploraram as novas formas de tocar e o reconhecimento das realizações musicais fornece um ambiente de apoio, no qual as

alunas se sentem à vontade de compartilhar suas conquistas e aprendizagens. A seguir, a transcrição da música *Heart and Soul* de acordo com a execução das alunas.

Figura 35 - Transcrição de como as alunas tocaram a música. Piano 1, dos compassos 5 até o final, igual à partitura original

Heart and soul

Hoagy Carmichael
Transcrição de como as alunas tocaram em sala

The image displays a musical score for the piece "Heart and Soul" by Hoagy Carmichael. The score is presented in three systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled "Piano 1" and the bottom staff is labeled "Piano 2". The first system covers measures 5 to 8, the second system covers measures 9 to 12, and the third system covers measures 13 to 16. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings, reflecting the students' performance.

Fonte: Piano 1: Faber (2016).

Piano 2: Elaborado pelas alunas e transcrição da autora (2024).

Figura 36 - Continuação da transcrição, página 2.

Heart and soul

The musical score is titled "Heart and soul" and is arranged for two pianos, Pno. 1 and Pno. 2. It consists of three systems of music. The first system covers measures 2 to 13, with Pno. 1 playing a melody and Pno. 2 providing a bass line. The second system covers measures 17 to 20, continuing the same parts. The third system covers measures 21 to 24, featuring a first ending for Pno. 1 and a second ending for Pno. 2. The score includes various musical notations such as treble and bass clefs, notes, rests, and dynamic markings.

Fonte: Piano 1: Faber (2016).

Piano 2: Elaborado pelas alunas e transcrição da autora (2024).

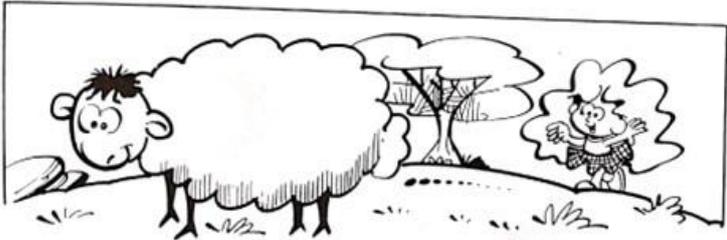
AS DESCOBERTAS DE CLARISSE

Logo ao iniciar a sua aula, Clarisse diz “eu tenho uma surpresa!” sorri e toca uma música que tinha na pasta, mas que ainda não havia aprendido em sala chamada *Sunset Blues*. A professora ouve e comenta “que lindo! É aquele último jazz que faltava para a gente concluir,

né?”, Clarisse responde “não, ainda tem esse aqui” a professora diz “é mesmo. [...] eu vi que seu pai também toca violão [...] ele pode tocar com você na apresentação, o que você acha?”.

Clarisse diz à professora “é [...] agora eu vou tocar outra [...] essa eu consegui juntar o piano 1 e o piano 2 [...] eu aprendi o piano 2 das músicas”. A aluna toca a segunda música que aprendeu no piano desde que iniciou as aulas, porém fazendo a parte do acompanhamento do professor junto com a parte do aluno (piano 1). A professora pergunta “e quem fez essa mão esquerda?”, a aluna responde mostrando a parte do acompanhamento do professor na partitura “essa aqui!” a professora fala “ahhh... você leu?”, a aluna responde “sim!”, a professora continua “e sozinha?”, Clarisse responde “sim!”, responde sorrindo. A professora pergunta “o papai ajudou?”, a aluna responde “não! Eu também li essa aqui” e começa a tocar a parte do acompanhamento do professor da música *Ode to Joy*. A professora responde “que lindo! Vamos tocar de novo essa?”, Clarisse responde “espera, quero te mostrar essa aqui também!” e toca o acompanhamento da música *The Macaroni Cha-cha*. Clarisse diz “aí quando eu aprendi essa música, eu vi que essa parte era mais fácil que essa”.

Figura 37 - *O carneirinho de Mary* - Música que a aluna adaptou durante as férias a parte do piano 1 e do professor.



34

O CARNEIRINHO DE MARY

Tradicional



Parte do Professor

Fonte: Botelho (2005).

Figura 38 - Acompanhamento de *Ode to Joy* - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias.

Accompaniment (Student plays one octave higher than written.) $\frac{4}{5}$ 3

With majesty ($\text{♩} = 105$)

Fonte: Leonard (1996).

Figura 39 - Acompanhamento de The Macaroni Cha-cha - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias.

Accompaniment (Student plays one octave higher than written.) $\frac{5}{6}$ 3

With gusto ($\text{♩} = 190$)

Fonte: Leonard (1996).

Depois de um tempo, Clarisse toca uma parte de outra música e a professora pergunta “e que música é essa?”, Clarisse responde “essa!”, mostrando o acompanhamento de *Viva la Rhumba*, a professora diz “o finalzinho né [...] só essa nota aqui que você fez diferente”, fala mostrando na partitura e continua “você fez essa ou essa?”, Clarisse responde “as duas!”. A professora fala “ah tá, você fez a casa 1 e em seguida a casa 2, né?”, Clarisse responde “é [...] eu aprendi a música toda, mas a parte mais difícil foi essa aqui” e mostra a parte B da música. A professora completa “foi, né [...] tem um ritmo um pouco quebrado, não é?”, a interrompe e toca, a professora pergunta “você quer me mostrar?” e Clarisse segue tocando quando a professora pergunta: “você viu uma coisa aqui?”, se referindo ao sustenido da armadura de clave. Clarisse olha, sorri e diz “não”, a professora continua “o que é isso?”, a aluna responde “um sustenido”, a professora segue “e é em qual nota?”, Clarisse diz “fá [...] fi” (apelido da nota sustenida) e segue “ahhh [...] então agora é por isso que estou entendendo o porquê de isso estar dando errado o tempo todo” e toca com a alteração da nota.

Figura 40 - Acompanhamento de Viva La Rhumba! - Música que a aluna aprendeu sozinha durante as férias.

Accompaniment (Student plays one octave higher than written.)  21/22 

Allegro (♩ = 120)



Fonte: Leonard (1996).

Após tocar, a professora aplaude e diz “Que lindo! Arrasou! E qual é a outra surpresinha que você quer me mostrar?”, Clarisse sorri e diz “eu só consegui um sistema e um compasso”. A aluna toca o início de *Prelúdio em Dó*, de Bach, e explica “aí agora eu não lembro de mais nada, só do último acorde” e toca o último acorde da música. A professora diz “hum [...] isso você aprendeu na partitura?”, Clarisse responde “Uhum [...], mas isso aqui”, se referindo aos primeiros cinco compassos da música, toca e explica “eu tirei de ouvido [...] como esse aqui olha”, demonstra tocando a primeira parte da música *A barata*, e continua “essa foi a primeira música que eu aprendi, aí depois eu aprendi isso aqui”, toca a parte B da mesma música. Depois de tocar, a professora cantando responde “que sensacional!”.

Logo na primeira aula após as férias, esse comportamento de entusiasmo de Clarisse demonstra sua motivação intrínseca pela aprendizagem musical, iniciativa e autonomia em explorar as partes que a professora tocava com ela quando havia iniciado seus estudos no piano, revelando também suas crenças de autoeficácia no aprendizado autodirigido.

Na entrevista, a mãe comentou: “A Clarisse toca todas as músicas, desde que ela começou a aprender. O dia que ela está animada, ela senta e toca desde o *Carneirinho de Mary*, até a última música”. Nota-se que a criança se sente confortável em mostrar para a

professora suas explorações sonoras realizadas ao longo das férias. Esse comportamento demonstra um elemento fundamental para a motivação da aprendizagem, a relação dialógica que foi construída entre a aluna e a professora.

A partir da descrição, observa-se essa relação bidirecional em que Clarisse, além de responder às perguntas da professora, apresenta também suas próprias ideias, reflexões e descobertas. Um exemplo é a música *O carneirinho de Mary*, uma música que aprendeu quando iniciou seus estudos no piano e, ao revê-la, adaptou o piano 1 para a mão direita e a parte do professor para a mão esquerda. Os comentários, perguntas e curiosidades da professora sobre como aconteceu o processo de descoberta da aluna podem ser interpretados como uma forma de encorajamento às explorações de Clarisse, uma ferramenta importante para a construção da autoconfiança da criança e validação de suas conquistas autônomas.

Sobre suas explorações musicais, no final da entrevista, Clarisse comentou de forma espontânea:

“Sabe [...] tem tipo um pianinho de brinquedo que era da Clara, só tem quatro notas. É dó, mi, sol, dó. Aí, um dia a Alice (irmã mais nova) estava aqui [...] aí ela fez assim, “ahhh ahhhh” apontando para a caixa de brinquedo dela, aí ela estava pedindo o pianinho para tocar [...] Eu tentei colocar uma musiquinha [...] Só que aquelas quatro notas não davam [...] mas eu consegui colocar ela de um jeito [...] que encaixou!”

Ao ser perguntada se Clarisse havia realizado uma adaptação da música, ela responde:

“Eu só coloquei pra outro tom!”. “Porque a música era no fá [...] Ela é do [...] “tam tam tam”, cantarola *Chopsticks*. “Mas, é no fá, né? Aí eu tive que colocar para o mi e para o sol”. “Essa música um dia meu tio me ensinou [...] aí eu gostei de tocar. Eu coloquei nesse pianinho.”

A forma em como a correção é realizada também é um aspecto importante de ser abordado. No episódio, ao perceber que a aluna não havia percebido o sustenido na armadura de clave da música *Viva la Rhumba!*, a professora diz: “você viu uma coisa aqui? O que é isso?”. Nota-se que o diálogo se mantém, buscando, a partir dessa interação, a construção da compreensão de forma reflexiva, observado pelo comentário posterior da aluna: “ahhh [...] então agora é por isso que estou entendendo o porquê disso estar dando errado o tempo todo”.

Ademais, esse comentário da aluna também demonstra o seu método de exploração musical, no qual ela alia a leitura e o ouvido, a partir da memória musical de quando a professora tocava para ela o piano 2. A exploração a partir da escuta também se encontra presente quando a aluna demonstra alguns compassos que aprendeu de ouvido do *Prelúdio em dó maior*, de Bach, e a música *A barata*.

5.1.8 Natan - episódio 1: a motivação em aprender

Apesar de já possuir um repertório programado e que foi selecionado conjuntamente com a criança, Natan parecia estar desmotivado com os treinos em casa. Em uma das aulas anteriores, dialogando com a criança sobre como estava a escola, ele havia relatado que lá também realizava aulas de música, porém de percussão em uma turma. Neste momento, eles estavam preparando a música *Maria Maria*, de Milton Nascimento, para tocar na apresentação de final do ano.

Quando perguntado pela professora se o aluno também não gostaria de aprendê-la no piano, ele respondeu que sim, porém não havia combinado com a professora quando seria ou uma partitura específica, pois na escola o professor não utilizava partitura. Este episódio foi a décima aula de Natan e aconteceu no dia 4 de outubro de 2023.

A MOTIVAÇÃO EM APRENDER

Logo no começo dessa aula, sem avisar para a professora, Natan tira da pasta uma partitura que havia pesquisado na *internet*, *Maria Maria*. Era uma partitura com melodia e cifra. A professora diz: “uau, que legal, que máximo!”. Logo em seguida, Natan começa a tocar acordes na mão esquerda e a melodia na mão direita, ainda tentando encontrar os acordes e pensando na posição das mãos. Os acordes estavam posicionados mais na região grave do piano. A professora observa. Natan toca um acorde que soa diferente e diz “não, era o fá” e continua.

Quase finalizando a primeira parte da música, interrompe e diz “ah, não lembro”, a professora pergunta “não?”, sorri e começa a tocar para o aluno que observa suas mãos atentamente.

Depois de tocar, a professora diz “que legal! [...] e você já viu esses acordes com o seu professor? Como você aprendeu a montar esses acordes?”. Natan responde “ah, tinha a cifra aqui, aí eu pesquisei no *Google*, algumas já sabia [...] tipo o sol e o fá [...] e o dó, aí eu pesquisei no *Google* acorde, eu montei aqui mesmo (mostrando com a mão no piano) e coloquei aqui em cima”

A professora diz “que maravilhosa essa sua pesquisa! Mas quando você tocou? Toca pra mim de novo!”. Natan começa a tocar e, quando para, a professora pergunta “o que você

achou do som do timbre aí do acorde?”, Natan diz “muito grave?”, a professora continua “fica grave demais, né? [...] agora toca o acorde do sol!”, Natan toca. A professora continua “tem outra forma de tocar esse mesmo acorde?”. Natan experimenta e começa a inverter os acordes, toca e olha para a professora, que pergunta “quantas possibilidades a gente tem para tocar esse acorde?”, Natan responde: “três!”, a professora continua “três! Tem o estado fundamental (Natan toca – sol+si+re), a primeira inversão (Natan toca si+re+sol) e a segunda inversão (Natan toca re+sol+si), hum [...] a mesma coisa dá para fazer com o acorde ré, como podemos fazer?”, Natan continua testando. Em seguida, a professora responde cantando “muito bem! Dá para fazer isso com todos os acordes, vamos brincar?”.

Depois de experimentar as inversões dos acordes, a professora demonstra as inversões tocando com a mão esquerda os acordes e cantando a melodia. Natan observa, e a professora diz: “viu como a mão fica? Ela não pula igual pipoca [...] e a música fica mais [...] conectada! Se eu fosse tocar do outro jeito [...] olha como seria”. Natan pergunta “aí a margem é do si até o si?” (mostrando no piano o si 1 e o si 2), a professora responde “a margem é até onde você consegue compreender bem esse acorde [...] porque aqui ó”, a professora toca em uma região bem grave do piano, “não fica tão legal”, Natan concorda balançando a cabeça de que o som não ficou bom, “e aqui ó”, a professora toca e Natan responde “ainda não”, a professora toca em outra região e pergunta “e aqui?”, Natan responde “eh [...] melhorou”, Natan parecia estar na dúvida, a professora toca mais uma vez e, com convicção, Natan responde: “melhorou!” e continua invertendo.

Depois, a professora pergunta “tem um limite pro agudo?”, Natan responde “não”, a professora segue “não, mas [...] e se chocar com a melodia?”, Natan responde “aí não dá!”, a professora completa “isso, então a gente precisa pensar em uma outra forma de tocar”.

Natan continua: “tá, porque a nota mais grave da melodia é esse ré aqui”, o aluno mostra o ré 3 e indaga “não pode chegar até ele, né?”, a professora responde “depende de onde você está no acorde[...]”, então o aluno toca o acorde do sol (sol 2+si 2+ré 3) e toca a melodia, verificando que a entrada do acorde não coincide com o momento em que a melodia toca o ré 3. Ele olha para a professora, que diz “isso [...] aí funciona porque você não tocou as notas do acorde e melodia ao mesmo tempo”, Natan responde “exatamente”.

A professora solicita “então tenta trazer para mim na próxima aula até o final [...] você pode trazer até o final?”, Natan responde “posso!”, a professora continua “isso, então traz para a próxima aula com a melodia na direita, com os acordes na mão esquerda até o final [...] o nome disso é encaixeamento!”, tocando, a professora continua “eles encaixam! A mão não movimenta demais para tocar, está tudo pertinho e tem várias possibilidades. Traz para mim com os acordes paradinhas e encaixados, tá?”.

Na descrição, verifica-se a atitude de autodireção e autoinstrução do aluno em se antecipar na busca de uma partitura na *internet* e em como tocar os acordes. No histórico das aulas, o aluno ainda não tinha sido iniciado na leitura de cifras. Apesar disso, pesquisou como poderia tocá-los.

Ao tocar, o aluno autoavalia em tempo real seu desempenho ao perceber que havia trocado o acorde pelo som, tenta seguir e reconhece suas dificuldades. Logo em seguida, quando a professora toca para ele, Natan observa atentamente as mãos dela, demonstrando além do interesse intrínseco, a utilização do método de observação como um guia de aprendizagem.

Ao entrar no assunto dos acordes, primeiro a professora pergunta como ele tinha aprendido a montá-los, estimulando a autorreflexão e autoinstrução do aluno. Quando a professora percebe que os acordes estavam na região limite dos graves, através da própria experimentação do aluno, busca com ele alternativas de ajustar o timbre. A aprendizagem acontece por meio de descobertas, partido da exploração musical dos sons para depois conceituá-los como encadeamentos ou inversões.

Em entrevista sobre o preparo e processo de aprendizagem do Natan, a mãe comentou:

“Eu vi que você já foi introduzindo a questão dos acordes, meio de forma leve, de forma tranquila, não é assim “aí eu tenho que decorar todos os acordes da vida assim”. Não fica aquele peso, aquela cobrança de teoria [...] E quando a gente vai ver, quando eu vou conversar com ele, eu vejo que ele tem uma bagagem já de teoria, isso é muito legal”.

Ao perguntar à professora “aí a margem é do si até o si?”, mostrando as regiões do si 1 ao si 2 do piano, ela o estimula a refletir a partir das experimentações e responde “a margem é até onde você consegue compreender bem esse acorde”. A partir disso, toca o acorde em várias regiões, partindo do grave até o médio, e pede para que o aluno escute e escolha onde ficou mais claro de ouvir.

Nas palavras da mãe sobre o repertório:

“Quando você viu que o Natan estava querendo tocar *Maria Maria*, porque ele aprendeu lá na banda e tal, aí você logo deu um jeito de incluir e eu achei muito bacana isso. Já envolveu ele, né? Na música que ele queria”.

Verifica-se que essa adaptação do repertório, partindo da vivência musical e do interesse da criança, proporcionou um ambiente de construção da aprendizagem dialógica. O aluno compartilhava suas ideias, pensamentos e autorreflexões com a professora, que o incentivava por meio perguntas e explorações musicais, fornecendo um *feedback* sobre as suas descobertas.

Nas palavras da mãe:

“Eu falei com o pessoal da banda. Os professores lá da banda, que graças a eles, o Natan tinha conhecido a música, né? E gostado e que ele ia até tocar lá no recital [...] Eles ”ah, manda pra mim”, “eu quero ver”, todo mundo ficou feliz. Eu acho que foi uma mistura boa demais, porque os professores lá da banda ficaram superfelizes, orgulhosos do Natan [...]”

Nesse trecho da entrevista, nota-se a presença das influências sociais dos professores da escola, colegas de turma e família no estímulo da motivação extrínseca do aluno pela aprendizagem. Ao ser perguntado sobre qual o repertório que mais gostou de trabalhar, o aluno respondeu *Maria Maria* e *Carinhoso*, sendo essa última uma música que tocou em dueto com a mãe na flauta.

Nas palavras de Natan sobre o preparo da música:

“Eu peguei o arranjo na *internet*. Aí eu comecei a treinar, eu vi a partitura. Aí depois eu modifiquei como eu queria que ela ficasse e aí toquei desse jeito. “[...] Aí recentemente eu coloquei dinâmica, coloquei esse acorde desse jeito [...] ajustei também a melodia [...]”. “O andamento estava ruim. Tinha uma hora que eu não estava conseguindo tocar, aí eu toquei bastante e consegui arrumar o andamento.”

A proximidade do repertório musical com as vivências do aluno permitiu um desenvolvimento musical mais consistente. A partir desse interesse intrínseco, o aluno pôde explorar, compreender a harmonia, ajustes de timbre, sonoridade, andamentos e desenvolver sua criatividade para elaborar o seu próprio arranjo. Essa consciência pode ser utilizada para os próximos repertórios musicais a serem desenvolvidos. Nas palavras da mãe:

“Eu até falei com ele, nossa Natan, essa habilidade aí que você tá desenvolvendo é valiosa demais. E com ela você pode tocar qualquer música que você quiser, sabendo uma levada na mão esquerda e vai na melodia, né? E vai fazendo ali alguma coisa e aí, com o tempo, vai enriquecendo cada vez mais, fazendo cada vez mais acordes e tal? E aí vai tocando tudo o que quiser, é muito legal.”

5.1.9 Clara – episódios 1, 2, 4 e 5: fazendo a música flutuar

A música *On wings of song*, de Felix Mendelssohn, foi solicitada por Clara no final do semestre anterior pois no teclado da aluna, dentre algumas músicas, havia uma gravação dela. A aluna achou a música bonita e solicitou à professora para que pudesse aprendê-la. Como a professora tinha apenas uma versão muito facilitada ou a original, procurou na *internet* uma versão na qual Clara pudesse desenvolver melhor seu aprendizado musical, uma que não fosse desafiadora demais ou simples demais a ponto de desmotivar a aluna.

Os episódios 1, 2, 4 e 5 foram separados para análise do processo de preparação de uma nova peça musical pela aluna, desde a leitura até a elaboração das nuances musicais

APRENDENDO UMA NOVA MÚSICA – 30/8/2023 – aula 1

Em sala de aula, iniciaram a leitura pela mão esquerda. A professora, ao escutar uma nota diferente, pergunta “tem certeza de que é essa nota?”, conferem juntas e a aluna faz o ajuste. Depois de tocar o primeiro arpejo da mão esquerda a professora pergunta “hum [...] você percebeu que o caminho da ida é o mesmo da volta?”, Clara sorri e a professora continua “o dedilhado também, olha”, toca e continua “o mesmo que você subiu, você vai descer!”, Clara observa. A professora continua “e os próximos também.”, toca mais a seguir.

Depois de tocar algumas vezes, a professora diz: “então tem um trabalhinho aí [...] é preciso tocar várias vezes para entender essa esquerda, você pode separar em pequenas partes para treinar, ou de sistema em sistema, ou de frase em frase. Por frase em frase fica até mais compreensível!”, Clara comenta “eu também acho! Se a gente pegar de sistema em sistema, a gente não pega a frase inteira!”.

SEPARANDO AS FRASES MUSICAIS PARA ESTUDO – 6/9/2023 – aula 5

Clara mostra as duas primeiras frases da música, toca de cor, observando as mãos. A professora comenta “muito bem Clara!”, a aluna diz “a próxima vez, em casa, eu vou treinar até aqui!”, a professora fala “eu acho que na próxima semana, você pode ir tentando igual aqui [...] vamos separar as partes da música? Como você dividiria ela para estudar, mostra aqui para mim”, a professora entrega um lápis e a aluna vai escrevendo na partitura. A professora pergunta “e a próxima parte? Vamos tocar essa frase aqui para ver onde termina?” Clara toca a melodia e analisa e diz “eu acho que acaba aí!”, logo em seguida marca na partitura. A professora pergunta “e depois?”, a aluna toma a iniciativa de tocar a melodia para analisar a frase, termina

e escreve. Mais à frente, analisando, Clara diz “a frase acaba aí [...] É mais comprida essa”. Ao todo, foram separadas sete frases e a aluna comenta “então dá uma para cada dia da semana!”.

A professora diz “olha só! E não fica muito porque é só um pedacinho. Aí como você vai fazer [...] treinou bem bonito esse aqui”, mostra na partitura “aí você vai juntar com o pedacinho que treinou no dia anterior [...] e assim vai fazendo as outras partes”, Clara comenta: “é igual quando a gente vai decorar um poema [...] primeiro a gente decora estrofe por estrofe, aí vai declamar, [...] e se descobrir que esqueceu, aí volta”, a professora fala “isso! Precisamos sempre estar praticando aquilo o que já vimos para não esquecer!”

OUVIR E SENTIR – 18/10/2023 – aula 10

Nessa aula, após tocar os acordes finais, para fazer o ajuste de dedilhado, a professora pergunta “qual o dedilhado que fica mais legal para tocar esse acorde?”, Clara observa, toca e diz “esse!”, a professora responde “isso, então vamos sempre tentar colocar esse dedinho para acertar o acorde”.

Logo após, a professora ajusta na caixa de som uma gravação da música que Clara está aprendendo para escutarem juntas. Clara comenta “essa é a original? [...] é bem diferente! [...] é nesse tom a original?”, a professora confere se a versão que Clara está aprendendo estava em outro tom e, ao testar no piano diz “ah, está em outro tom”, Clara comenta “eu acho que está em lá bemol” (a versão da gravação estava em lá bemol).

Ao terminarem de escutar, Clara comenta “é bonita mesmo!”, a professora diz “essa música é muito linda! O que está precisando nessa música? O que você acha?”, Clara responde “eu acho que está precisando de um pedal! [...] para não ter que ficar segurando para sempre esse aqui” e toca um dos acordes da parte final. A professora comenta “mas esse acorde, a gente vai segurar na mãozinha [...] é só porque essa música está precisando de uma liga [...] mais em relação à mão esquerda. Você tem pedal em casa?”, Clara responde “tenho”, a professora continua “eu gostaria que você testasse e me mostrasse na próxima aula um pedal que funcione para essa música, combinado?”, Clara responde “tá!”. A professora continua “o que é importante quando usamos o pedal?”, Clara responde “não ficar carregado demais”, toca e demonstra um pedal carregado para a professora. A professora comenta “isso! É preciso trocar para que a música não fique tão embolada!”, logo em seguida, Clara toca com pedal, fazendo as trocas. A professora diz “isso! Lembre-se de que o calcanhar sempre vai estar coladinho no chão [...] é esse movimento aqui do pezinho”, demonstra para a aluna e continua “e aí, se der tempo para você, já pense em uma dinâmica legal para colocar nessa música também, ela tem alguns momentos escritos na sua partitura, mas não impede de você colocar as suas próprias dinâmicas, tudo bem?”.

Após tocar a música inteira, a professora comenta as anotações que a aluna fez na partitura “isso! Ah, foi você que anotou ali?”, Clara responde “hum hum!”, a professora continua “segurar o pedal por oito segundos para a música fluir. No finalzinho?”, Clara responde “hum hum!”, a professora diz “para ficar o som na cabeça da gente?”, Clara fala “é!”, a professora comenta “ahh, eu acho legal, né! Imagina a gente tirar a nota?”.

Como ponto de partida, é importante destacar que o processo de aprendizagem desse conjunto de episódios se inicia pela motivação intrínseca da criança em aprender a peça musical *On wings of song*, de Mendelssohn. Para iniciar o trabalho, a professora identifica a necessidade de trabalhar uma partitura que se adeque ao nível da aluna e que possa promover o seu crescimento musical e engajamento com a aprendizagem.

Na entrevista, sobre as percepções de dificuldade da música, a aluna respondeu: “Foi difícil, primeiro ler a partitura, depois tocar direito, depois colocar o pedal e depois colocar dinâmica.” Ao iniciar a leitura, trabalham com as mãos separadas, começando pela mão esquerda. Quando a professora percebe que uma nota sai diferente, faz perguntas à aluna para que ela mesma possa compreender e realizar os ajustes necessários. Analisam juntas o movimento das notas e toca para a aluna observar, buscando construir a compreensão das partes junto com a aluna, fornecendo um *feedback* sobre as suas reflexões.

Nas orientações finais do episódio 1, quando a professora diz “você pode separar em pequenas partes para treinar, ou de sistema em sistema, ou de frase em frase”, nota-se uma negociação de método de estudo com a criança, no qual ela faz parte do processo de decisão na organização em como praticar em casa, e reflete “se a gente pegar de sistema em sistema, a gente não pega a frase inteira!”.

No segundo episódio, Clara apresenta à professora as primeiras frases musicais decoradas. Como a mão esquerda da peça realiza arpejos com aberturas de mão, nota-se que a aluna utiliza esse método de aprendizagem para facilitar a sua execução, uma vez que, neste momento, a aluna se atém à observação das mãos ao tocar.

Em entrevista, quando a professora pergunta se algum dia precisou treinar muitas vezes e porque isso aconteceu, a aluna respondeu: “Teve. É porque na hora que eu ia tocar a parte que fala assim [...]tararam (cantarola) a mão esquerda faz [...] hum [...] a sequência mais famosa, né? Mas estava tocando muito diferente, quando eu ia colocar, eu colocava

no lá ao invés de colocar no sol, aí tinha que ficar treinando muito essa parte para não colocar a mão no lugar errado.”

Ao ser perguntada como foi a organização do treino, a aluna respondeu: “Um pedacinho. Aliás, todos os pedacinhos já precisaram treinar.” Pode-se inferir que este também é o resultado de uma prática consistente e repetida, permitindo à aluna a possibilidade de se concentrar no desenvolvimento da fluência musical.

A próxima etapa consistiu em separar junto com a aluna as próximas frases musicais para estudo. No episódio, a professora entrega um lápis para a aluna fazer suas próprias marcações e delimitar como realizará a sua prática em casa. Clara toca, analisa, as duas dialogam e refletem durante o processo.

Ao perceber que totalizaram sete frases, a aluna conclui “então dá uma para cada dia da semana!”. Essa reflexão demonstra o senso da aluna de planejamento e gerenciamento de estudo e que foi construído de forma dialógica ao longo da análise musical. Em seguida, Clara realiza uma analogia com estratégias de aprendizado anteriores, quando compara o processo de memorização de um poema e sua aplicação para o estudo da peça com o objetivo de aprimorar a prática musical tanto do estudo de pequenas partes quanto na revisão para evitar o esquecimento.

No segundo episódio, verifica-se que o estabelecimento do método de estudo em conjunto influenciou não somente no direcionamento da prática eficaz em casa, mas também na motivação da criança e nas percepções de autoeficácia, pois, nesse contexto, ela faz parte do processo de escolha da aprendizagem.

O episódio quatro se inicia com ajustes técnicos de dedilhado e que é realizado a partir das percepções da própria criança. Em seguida, a professora coloca a gravação da música para escutar junto com a aluna, que demonstra curiosidade e interesse, fazendo comentários, comparações com a versão que está aprendendo e perguntas.

A partir da apreciação musical, a professora solicita uma autoavaliação da aluna sobre como melhorar sua performance. Clara salienta da necessidade do pedal para sustentação das notas, criando uma sonoridade mais próxima à gravação. Mais à frente, a professora segue fazendo perguntas à aluna em como ajustar o pedal e, por fim, direciona os objetivos para a próxima aula.

Os próximos objetivos musicais de Clara seriam experimentados e definidos por ela, como as marcações de pedal e as dinâmicas musicais. As duas dialogam sobre questões a serem observadas com exemplos metafóricos para a troca do pedal, como “não ficar carregado demais”, “não fique tão embolada” e o posicionamento do pé com o

“calcanhar sempre coladinho no chão”. Neste momento, a criança mostra para a professora como ficaria um som “carregado” e como realizar as trocas tocando um pequeno trecho para a professora ouvir. Nota-se como a aluna está envolvida na atividade ativamente e consciente dos sons que está produzindo.

No último episódio, a aluna traz a partitura com suas anotações de pedal e de dinâmicas. Utiliza algumas expressões metafóricas correspondentes às próprias percepções de como a música deveria soar para ela e sinais musicais tradicionais. Abaixo, temos a partitura com as anotações da aluna:

Figura 41 - Partitura com as anotações da aluna, página 1. *On Wings Of Song*

On Wings Of Song

Felix Mendelssohn
(1809-1847)

Andante tranquillo
mais rápido

mp legato

pp
Con ped.

começar fazendo a música flutuar.

Wings Of Song

f

mp

pp

f

p

pp

mf

pp

* If desired, the original L.H. figuration may be used:  etc.

Fonte: Mendelssohn (1943) adaptado.

Figura 42 - Partitura com as anotações da aluna, página 2. *On Wings of Song*

The image shows a handwritten musical score for the piece "On Wings of Song" by Mendelssohn, page 2. The score is written in G major and 4/4 time, featuring a treble and bass clef. The student has added various performance markings and fingerings throughout the piece.

Key annotations include:

- Dynamic markings:** *mf*, *f*, *ff*, *pp*, *mp*, *p*, *pp * rall.*, *mf*.
- Fingerings:** Numbers 1-5 are written above or below notes to indicate fingerings for both hands.
- Articulation:** Slurs and accents are used to group notes and indicate phrasing.
- Performance instructions:**
 - "(fazer a música soar aqui)" with an arrow pointing to a specific passage in the bass line.
 - "(segurar bem o pedal)" with an arrow pointing to a passage in the bass line.
- Other markings:** A circled number "3" appears at the end of the first system, and a circled "3" appears at the end of the second system.

Fonte: Mendelssohn (1943) adaptado.

Figura 43 - Partitura com as anotações da aluna, página 3. *On Wings of Song*

The image shows a handwritten musical score for 'On Wings of Song' by Mendelssohn, page 3. The score is in G major and 3/4 time, consisting of four systems of two staves each. The first system has dynamics *mp*, *mf*, and *mf*. The second system has *mp* and *p*. The third system has *f*, *mp*, *p*, and *pp*. The fourth system has *f* and *pp*. Handwritten annotations include 'delicado', 'deixar a música fluir', 'emendar bem pedal', and 'segurar o pedal por 8 segundos para a música fluir'. There are also performance instructions like '(tocar mais leve no meio acorda)' and 'PP'.

Fonte: Mendelssohn (1943) adaptado.

As nuances escolhidas pela aluna se encontram catalogadas na tabela a seguir. A primeira coluna consiste nos termos musicais correspondentes às metáforas criadas pela aluna, que consta na coluna dois, e sua localização na partitura na terceira coluna. Na

quarta coluna estão os termos tradicionais da música que a aluna utilizou, e sua localização na partitura na quinta coluna.

Tabela 8 - Seleção final dos episódios para cruzamento de dados.

| ESCOLHAS DA ALUNA | | | | |
|-------------------|--|---|--|--------------------------|
| Referência | Metáforas/ expressões metafóricas criadas pela aluna | Localização na partitura | Termos tradicionais da música utilizados pela aluna | Localização na partitura |
| Andamento | “Meio rápido” | começo, abaixo da indicação de andamento da partitura | Rall | compassos 22 e 37 |
| | “Começar fazendo a música flutuar” | começo da partitura | | |
| | “Fazer a música voar aqui” | compasso 22 | | |
| | “Deixar a música fluir” | compasso 31 | | |
| Dinâmicas | “Começar fazendo a música flutuar” | começo da partitura | <i>pp, p, mp, mf, f, ff</i> | Ao longo da partitura |
| | “Delicado” | compasso 28 |  | Ao longo da partitura |
| | “Fazer a música voar aqui” | compasso 22 | | |
| | “Tocar mais leve no outro acorde” | compasso 38 | | |
| Pedal | “Segurar bem o pedal” | compasso 21 |  | Ao longo da partitura |
| | “Emendar bem o pedal” | compasso 30 | | |
| | “Segurar o pedal por 8 segundos para a música fluir” | último compasso | | |

Fonte: autoria própria (2024).

Observa-se que as expressões metafóricas criadas pela aluna como “começar fazendo a música flutuar” e “fazer a música voar aqui” conectam tanto questões de nuance sonora quanto o andamento musical. As metáforas utilizadas pela aluna, de modo geral, permitem uma relação mais próxima da criança na externalização de sua performance, possibilitando uma conexão emocional mais profunda com o fazer musical e soluções criativas para as questões de expressividade e andamento, evidenciados neste caso.

Nas imagens da partitura também é possível perceber que a aluna deixa claro sua intenção de valorizar a dinâmica da melodia em relação ao acompanhamento, colocando as dinâmicas melódicas com mais intensidade em relação aos arpejos e acordes da mão esquerda.

Nos episódios, a participação ativa da aluna é identificada em todas as etapas do processo de aprendizagem. Observa-se como ela acontece de forma dialógica por meio de reflexões junto com a professora e a partir de experimentações da própria aluna. As etapas presentes nas descrições foram:

- 1) A escolha do repertório: a partir do interesse intrínseco da criança;

- 2) Escolha de soluções técnicas: qual o dedilhado que funciona e o porquê daquele dedilhado em específico;
- 3) Fracionamento da música em pequenos trechos para treino em casa: com a separação em frases musicais;
- 4) Reflexão da necessidade de usar o pedal, como e onde utilizá-lo: após a escuta da versão original da música; e
- 5) Escolha das nuances sonoras: por meio da escuta da gravação e de experimentações da própria criança.

Esse potencial regulador da aprendizagem foi estimulado e dialogicamente construído por meio de diálogos, *feedbacks* e interações entre aluna-professora desde a fase inicial do aprendizado. A reflexão sobre o processo de aprendizagem, autoavaliação do desempenho, estabelecimento de metas direcionadas e estratégias para o alcance dos objetivos foram se desenvolvendo naturalmente no ambiente, que permitiu participação da criança na tomada de decisões.

5.1.10 Gael - episódio 2: a bagunça ficou fácil!

O próximo episódio aconteceu no dia 4 de outubro de 2023, referente à décima aula do semestre. Aluno e professora haviam finalizado uma peça e iriam iniciar uma nova música na aula, quando Gael faz algumas observações.

Mais tarde na aula, folheando na pasta, a professora pergunta “E qual será a próxima música de sucesso que nós iremos tocar?”, Gael responde “Jurassic Park, depois essa, depois essa”. A professora pergunta, “nessa ordem?”, Gael responde “eu coloquei na ordem que eu queria”. Folheando a pasta para na música, *O rei pirata*, e, então, a professora diz “nossa, essa música é muito massa!” e toca para o aluno. Gael observa. Depois de tocar, Gael diz “essa música, a partitura parece ser muito bagunçada e parece ser difícil [...] igual ao [...] Toureador, que antes a partitura era bem bagunçada, mas depois que eu aprendi ela ficou fácil”. A professora diz “tá vendo? Tudo fica fácil quando a gente aprende!”. Gael continua “O entretenimento, a partitura era muito bagunçada pra mim, agora que eu aprendi ficou fácil [...] Vamos fugir [...] Asa branca [...]”. A professora pergunta “e você sabe tocar tudo isso?”, Gael responde “Não, esqueci!” (sorri junto com a professora) e continua “eu quero lembrar *I’m still standing!*”, e toca a introdução com a nota grave e o *glissando*, para de tocar e diz “eu não lembro como é [...] só lembro esse primeiro que é aqui” (toca no grave e repete o *glissando*). A professora fala “nossa! E você fez o maior sucesso com esse *glissando*” (sorri), “a gente pode lembrar!”, “e dessas

músicas aqui, qual que vamos começar na próxima aula?”. Gael coloca na página do tema do filme *Jurassic Park*, de John Williams, e, então, a professora pede para que o aluno inicie uma nova parte para a próxima aula, sem ajuda. Gael responde “eu já consegui ler esse pedaço, lembra?” e a professora “Isso, mas você pode ir mais?”, Gael responde “posso tentar até aqui” (indicando na partitura).

Inicialmente, destaca-se a organização do aluno e decisão sobre a ordem das músicas que gostaria de aprender. Demonstrando seu interesse pelo repertório e um comportamento autônomo de aprendizado, evidenciado por sua motivação em selecionar essa sequência musical.

Sobre o aluno, em entrevista, o pai relatou:

“Às vezes, o que ele gosta, o que o incentiva é tocar músicas que ele conhece, que ele escuta. Uma música de estudo, uma música que ele não conhece, ele não fica tão motivado em tocar. Mas ele gosta, em qualquer lugar que ele vê um piano, ele se senta para tocar. Ele vai na casa de um amigo, tem um piano, ele senta lá e toca. Enfim, ele ensinou um amigo a tocar, um outro amigo que faz piano também e eles queriam tocar uma música que ele estava aprendendo, eles tocaram juntos.”

Na escolha do repertório, Gael demonstra ser uma criança participativa. A professora pré-seleciona algumas músicas, toca para o aluno conhecer e para que ele possa escolher as peças que serão trabalhadas. Dentre essa pré-seleção, ela busca mesclar peças conhecidas e peças não conhecidas para acrescentar novos repertórios, mas que despertem o interesse da criança. Além dessa pré-seleção, Gael habitualmente compartilha com a professora as músicas que gostaria de aprender. O repertório não é imposto à criança, mas selecionado juntamente a ela.

Um exemplo de um semestre anterior foi o caso da música *I'm still standing*, de Elton John, mencionada nesta descrição. Gael tinha visto em uma animação em que o personagem fazia um *glissando* no início da música, tocando-a no piano. Com isso, o aluno a solicitou para a professora, compartilhando com ela onde viu e ouviu a versão. Como a professora não havia visto a animação, buscou na *internet* um vídeo que continha o trecho dessa música e, quando colocou o vídeo, o aluno já tentava fazer o glissando, imitando as imagens do personagem.

A música *O rei pirata*, faz parte de um repertório pré-selecionado pela professora e que o aluno quis conhecer. Trata-se de uma música que possui cruzamento de braços, melodias nos graves e agudos, algo que Gael ainda não havia trabalhado, mas que despertou interesse da criança. A professora, nessa descrição, toca a música e, partir disso, Gael traz reflexões sobre seu processo de aprendizagem:

“Essa música, a partitura parece ser muito bagunçada e parece ser difícil [...] igual ao [...] Toureador, que antes a partitura era bem bagunçada, mas depois que eu aprendi ela ficou fácil”.

Nota-se que o aluno faz observações sobre seu processo de aprendizagem com base em suas experiências posteriores, demonstrando como essa memória musical pode influenciar nas próprias percepções de autoeficácia nos aprendizados futuros e na sua motivação. O aluno demonstra uma atitude positiva e reconhecimento de suas habilidades em autoavaliar em como as peças inicialmente tidas como “bagunças” foram ficando mais fáceis à medida em que as aprendia.

5.1.11 Clarisse - episódio 1: ouvir e conhecer

O episódio a seguir aconteceu na primeira aula do semestre, no dia 9 de agosto de 2023. A professora já havia pré-selecionado com a aluna o repertório novo do semestre antes de entrarem de férias e uma das músicas selecionadas foi *Sítio do Picapau amarelo*, de Gilberto Gil. O arranjo havia sido preparado pela própria professora.

OUVIR E CONHECER

Ao folhear a pasta da aluna, a professora diz “nossa [...] mas você está cheia de músicas [...] e essa música aqui?”, se referindo à música *Sítio do Picapau amarelo*, Clarisse solicita “toca ela uma vez para mim?” e então a professora começa a tocar. A aluna observa as mãos da professora ao tocar e a partitura atentamente. Quando a professora termina de tocar, ela diz “que música legal!” a professora pergunta “e você conhece a letra?”, Clarisse responde “sim, mas eu não sei de cor”, a professora comenta “hum [...] não sabe de cor? [...] eu sempre confundo a letra [...] goiabada de marmelo? [...] marmelada de goiaba”, Clarisse continua “goiabada de banana” e sorri, a professora continua “eu sei o refrão! Sítio do Picapau amarelo”, canta e dança.

Logo em seguida, Clarisse dedilha a melodia com a mão esquerda a parte da introdução da música, olhando apenas para as mãos. A professora pergunta “e deixa eu ver o que você

conseguiu fazer nessa música”, Clarisse comenta “eu consegui juntar um pouquinho”, fala indicando na partitura com a mão até onde conseguiu. A aluna começa a tocar, olhando para a pauta e para as mãos, fazia seus ajustes ao perceber que as notas da melodia estavam um pouco diferentes e toca os dois primeiros sistemas da música. O ritmo da melodia também estava diferente da referência da partitura, que era a mesma referência da música original.

No acorde final, a professora diz “isso [...] coloque o dedo 2” e continua: “mas por que o dedo 2? [...] quem que veio antes?”, Clarisse responde “ahhhh [...] é porque a mão estava assim [...]” e mostra tocando. A professora diz: “isso, quem que vai mexer?”, se referindo a abertura do dedo 2 para tocar o próximo acorde, e a aluna responde “esse aqui!”, mostrando o dedo 2. A professora diz “muito bem, agora só precisa fechar a gavetinha”, fala movimentando a mão para dentro das teclas e Clarisse comenta “ahhh [...] é isso!”, demonstra tocando a música *Greensleeves* que aprendeu há um tempo no piano e que a mão precisava se posicionar mais acima nas teclas – fechando a gavetinha.

A professora pergunta “você sabe de quem é essa música?”, Clarisse responde “do Gilberto Gil. Esses dias, acho que foi anteontem, a minha mãe mostrou para a gente as músicas que ganharam o primeiro, segundo e terceiro lugar naquele festival, que eu esqueci qual era o nome [...] aí a que ganhou o segundo lugar era aquela *Domingo no parque* que também era do Gilberto Gil”. A professora comenta “é verdade, esse músico é vivo até hoje”, Clarisse diz “é?”, a professora continua “tá vovô, tem um monte de netinhos e ele é muito importante para a nossa música brasileira”, logo em seguida coloca a gravação da música *Sítio do Picapau amarelo* para escutarem. A professora diz: “onde que está na partitura? Vamos acompanhar?”, Clarisse observa e mostra com a mão. Quando termina a primeira parte da música, a professora pergunta “e agora?”, Clarisse mostra a volta da música, pois os retornos da música estavam um pouco diferentes da partitura. Quando a música repete, a professora pergunta “o que aconteceu?”, Clarisse responde “veio outra parte e voltou do começo”, a professora comenta “a versão original ele faz mais voltas do que está aí na partitura [...] quantas voltas ele fez até agora?”, Clarisse responde “duas!” e continuam escutando a música.

No início da atividade, quando a aluna solicita para que a professora toque a música para ela, é possível observar um interesse intrínseco da aluna pelo repertório e alguns métodos de aprendizagem, como a busca de uma referência auditiva do arranjo que será aprendido e a aprendizagem por observação, uma vez que a aluna observa tanto a partitura quanto as mãos da professora no momento da execução.

Esse interesse intrínseco da criança também se confirma pois, por iniciativa própria, a aluna já havia iniciado a leitura em casa ao comentar “eu consegui juntar um pouquinho”. Outro fator positivo para o estímulo do interesse intrínseco consiste no incentivo e apoio familiar, no caso em relação à mãe de Clarisse ao criar uma conexão

mais próxima da criança com a música, ao compartilhar informações sobre o compositor e sua participação nos festivais musicais da época.

O reforço positivo da professora frente às trocas de informações de Clarisse com a mãe também é uma importante forma de motivação. Trazer esse comportamento de descobertas e aprendizagens que acontecem fora do espaço da sala de aula pode criar um ambiente de valorização da participação ativa da criança no aprendizado. Além disso, outra forma de estímulo e que pode ser considerada também como método de aprendizagem na descrição apresentada é a escuta da gravação em sala de aula. Neste momento, a professora convida a aluna para acompanhar a partitura e ela participa ativamente respondendo às perguntas, observando a partitura e conferindo junto com a escuta.

Na perspectiva do método, além da aprendizagem por observação, a partir da escuta da professora, da gravação e do próprio desempenho, cabe destacar as perguntas que a professora faz à aluna referente ao dedilhado mais adequado para tocar um determinado trecho. A aluna é convidada a pensar criticamente sobre o dedilhado mais apropriado e o porquê dessa escolha.

Outro elemento presente nesta descrição é a metáfora se demonstrando não somente como método de ensino, mas estabelecendo conexões com aprendizagens anteriores. Quando a professora diz “muito bem, agora só precisa fechar a gavetinha” a aluna logo associa o movimento de “fechar a gavetinha” com a música que havia aprendido.

5.1.12 Natan – episódios 2 e 3: como eu sou tão carinhoso

Em uma oportunidade anterior, Natan havia tocado o acompanhamento (piano 2) com a mãe na música *Anunciação*, de Alceu Valença. A música *Carinhoso*, de Pixinguinha, foi uma sugestão da mãe para tocar com a criança, pois ela estava aprendendo na flauta transversal. O arranjo para piano foi preparado pela professora e o processo de leitura aconteceu ao longo do primeiro semestre do ano de 2023, tendo como tarefa de férias a criança manter os estudos para iniciar os ensaios no semestre posterior. O episódio 2 aconteceu na terceira aula do semestre, realizada no dia 16 de agosto de 2023, e foi o primeiro ensaio com a mãe em sala de aula. O episódio 3 aconteceu no dia 13 de setembro de 2023, referente à sétima aula do semestre.

EPISÓDIO 2

No primeiro ensaio, apesar de precisar parar para ajustar alguns trechos, o aluno parecia estar confortável ao tocar. Olhava para a partitura para se situar. Quando havia alguns fraseados de baixo na mão esquerda, olhava para a mão e depois retornava o olhar atento para onde estava na partitura. A música era longa e com vários retornos.

Quando foi necessário parar para pegar de algum trecho específico, a própria criança sugeria “vamos do pa, ram, ram” e mostrava com a mão na partitura para a mãe. Em outro momento no ensaio, ao errar o ritmo e desencontrar com a melodia, a professora pergunta “o que aconteceu aí Natan?”, o aluno respondia “eu acho que estou pulando um acorde”, “é porque eu chego aqui mais rápido que minha mãe”, “eu acho que é porque tem uma pausa aqui [...] mas não é por causa dessa pausa”. A professora diz “então vamos ver o que está acontecendo [...] pega do verdinho¹”

EPISÓDIO 3

Ao longo do ensaio, a mãe para e diz para o Natan “é aqui [...] você não estava me esperando tocar a nota para fazer os acordes”, Natan responde “estava!”, demonstra cantando a melodia da mãe e tocando os acordes: “pam (toca três acordes) pam (toca três acordes) [...] o último (acorde) que é junto”. Depois de explicar, tentam mais uma vez. Param, pois algo desencontrou, Natan diz “o ritmo nessa parte”, indica na partitura, “eu acho que desacelero aqui”, a professora diz “vamos de novo, concentre!”. Dessa vez, conseguem ir até o final da frase, a melodia com um pouco de dificuldade, mas nota-se que o Natan ouve a flauta, espera o ajuste da mãe, tenta encaixar e conseguem fechar a frase.

Mais à frente, ao errar o acorde, Natan já toma a iniciativa de pedir “vamos fazer daqui”, indicando na partitura para a mãe. Mais à frente, Natan retorna para ajustar um acorde, a mãe escuta e ajusta com o acompanhamento. Ao terminar o ensaio, a mãe diz “tá ruim né”, a professora responde “não está ruim, está no processo! Está precisando equilibrar o som, crescer juntos quando precisa [...] veja as respirações para dar certo”.

O arranjo de *Carinhoso* foi elaborado pela professora especificamente para Natan e sua mãe tocarem juntos. O processo de leitura foi iniciado no semestre anterior e foi o primeiro repertório de choro que o aluno realizou. O arranjo continha 4 páginas e, acima da parte do acompanhamento, a professora transcreveu a melodia da flauta com as cifras para que o aluno pudesse acompanhar a música como um todo.

¹ Parte que indicava a casa 2, início da parte B.

O fato de o aluno olhar algumas vezes para a partitura para se situar e olhar para as mãos quando apareciam algumas linhas de baixo indicam que o aluno se utilizou da memorização como estratégia para facilitar a sua performance em pontos específicos de dificuldade, ou que se exigiam uma maior atenção. Na entrevista, Natan falou sobre qual estratégia procurava utilizar para facilitar seu aprendizado, onde relatou:

“Ah, a tática de decorar a música. Minha mãe ainda não tinha decorado o *Carinhoso* direito. Aí ela decorou no finalzinho. Quando a gente decora a música, fica muito mais fácil. A gente decora a posição do dedo, aí já vai tocando”.

“No início a gente falava, ‘vamos dessa parte’, mas agora eu aprendi que deve seguir. Eu errei no *Carinhoso* nessa apresentação, mas aí eu segui e ninguém percebeu.”

Quando aconteciam alguns desencontros ou quando Natan percebia uma dificuldade, ele compartilhava suas observações com a professora, demonstrando seu foco e envolvimento na performance musical. Nas suas observações do episódio 2:

“eu acho que estou pulando um acorde [...] é porque eu chego aqui mais rápido que minha mãe [...] eu acho que é porque tem uma pausa aqui [...] mas não é por causa dessa pausa”.

Outra questão importante nas suas observações é a percepção do aluno da música como um todo e não apenas da sua parte. Ele ouve a melodia e procura ajustar o acompanhamento para que os dois funcionem. Também fica evidenciado no episódio 3 quando ela canta a parte da melodia da mãe e toca os acordes para explicar como ficariam as entradas da flauta em relação ao piano.

Outro aspecto a se observar nessa descrição é em relação à autonomia e iniciativa da criança em sugerir trechos específicos para retomar o ensaio. O aluno identifica os pontos de dificuldade para os ajustes necessários, quando diz “vamos do pa, ram, ram” no episódio 2, e “o ritmo nessa parte [...] eu acho que desacelero aqui...” no episódio 3.

A possibilidade de tocar com a mãe também pode ter contribuído pelo interesse intrínseco da criança pela aprendizagem de *Carinhoso*. Essa experiência musical compartilhada em família proporciona à criança apoio e encorajamento na prática e a modelagem de comportamento. Na entrevista sobre a reação do filho em tocar com a mãe, ela relatou que “ele gosta, ele quer fazer mais dueto. Inclusive ele até fala”. Na entrevista, Natan comentou “teve um dia que eu toquei nove vezes o *Carinhoso*”.

Observa-se também que esse contexto de aprendizagem em tocar com a mãe envolveu uma atitude positiva em relação aos erros e de apoio mútuo. Ao observar que sua mãe parecia estar preocupada com a execução musical, o aluno procurava dar ênfase no processo, reconhecendo e valorizando a construção e o desenvolvimento da performance e a persistência diante das dificuldades encontradas. Na entrevista, ele afirmou: “aí eu falava para ela (mãe) não se preocupar, porque se errou, errou! Vai para frente, segue a vida. Não importa o erro, importa o acerto”. E sua mãe: “a forma que ele lida com a música, sabe, ele me ensina muito. Me ensina muito, é impressionante”.

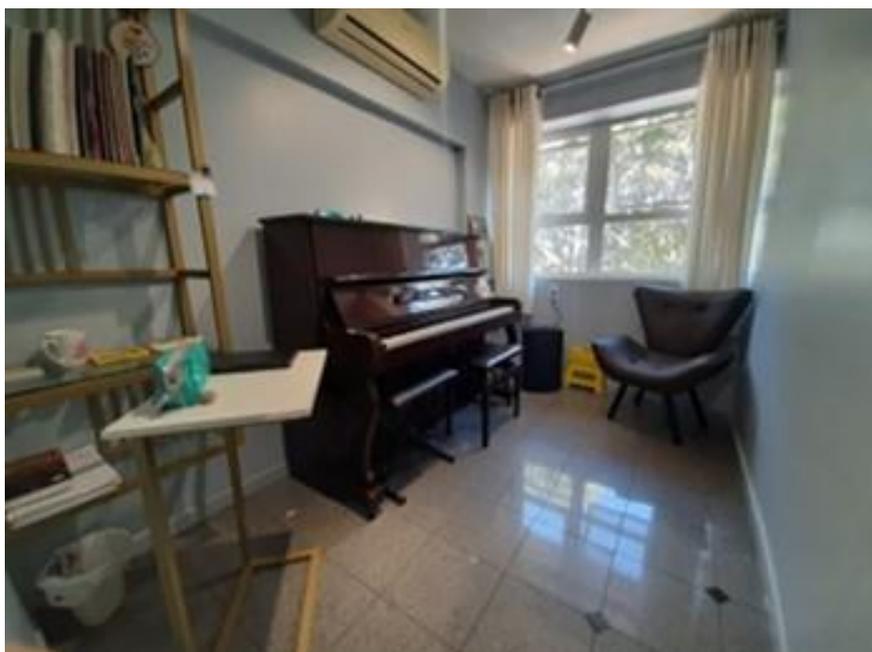
5.2 Dimensões - ambiente e tempo

O ambiente onde acontecem as aulas tem um piano acústico em boas condições de uso e é afinado periodicamente. A sala de aula contém uma poltrona para que o acompanhante possa acompanhar às aulas confortavelmente, porém as famílias preferem aguardar na recepção. Nos momentos de véspera das apresentações, os alunos dos horários próximos se acomodam na poltrona para assistir uns aos outros.

A professora utiliza, em alguns momentos, uma caixa de som para os alunos tocarem junto com as gravações ou escutar as músicas que estavam aprendendo. A sala contém tratamento acústico com lã de pet entre as divisórias de *drywall*, ar-condicionado, janelas, cortinas e um *laptop*. Para as crianças que ainda não alcançam os pés no chão, a professora disponibiliza um banco portátil para o apoio dos pés.

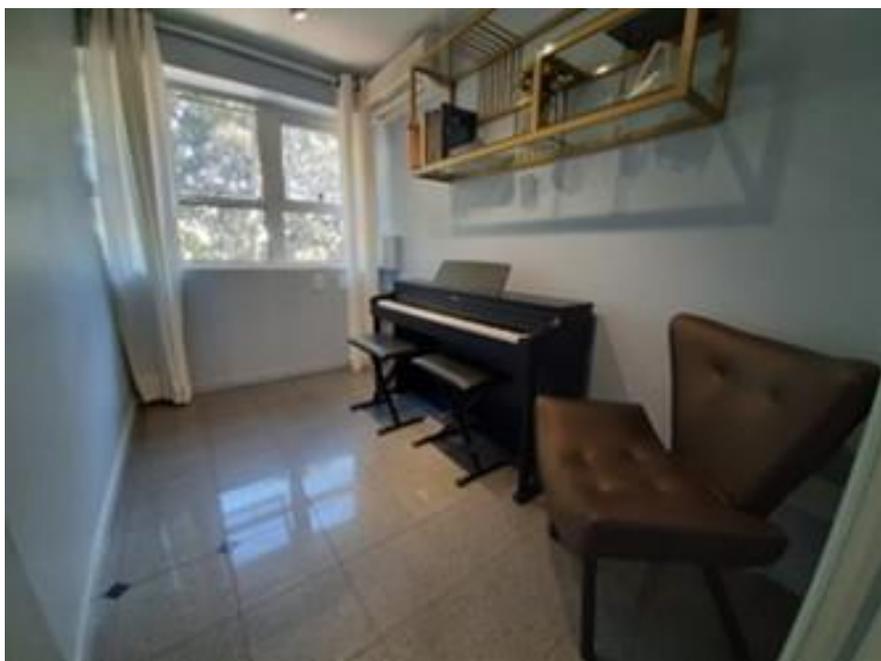
Ao lado da sala de aula principal, consta outra sala com um piano digital à disposição para os alunos que chegam mais cedo ou que precisam ensaiar com outros alunos. A sala extra também contém isolamento com lã de pet, ar-condicionado, poltrona e janela.

Figura 44 - Sala de aula principal



Fonte: autoria própria (2023).

Figura 45 - Sala Extra

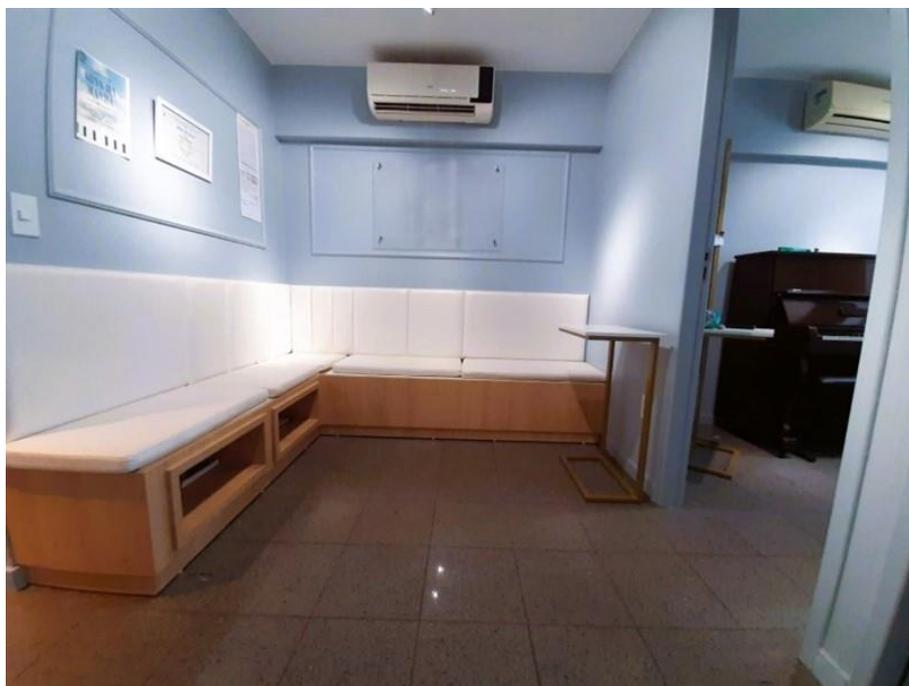


Fonte: autoria própria (2023).

O ambiente da recepção fica ao lado da sala de aula. Dispõe de ar-condicionado, um canto alemão (espécie de sofá) para as famílias se acomodarem enquanto aguardam a aula. Abaixo desse móvel estão disponíveis livros musicais para leitura. A recepção também contém uma mesa móvel, uma televisão transmitindo fotos e vídeos das

apresentações e aulas. Próxima à recepção há uma copa de apoio, ao final do corredor, um banheiro e o escritório que a professora utiliza para aulas *on-line* e administração.

Figura 46 - Recepção

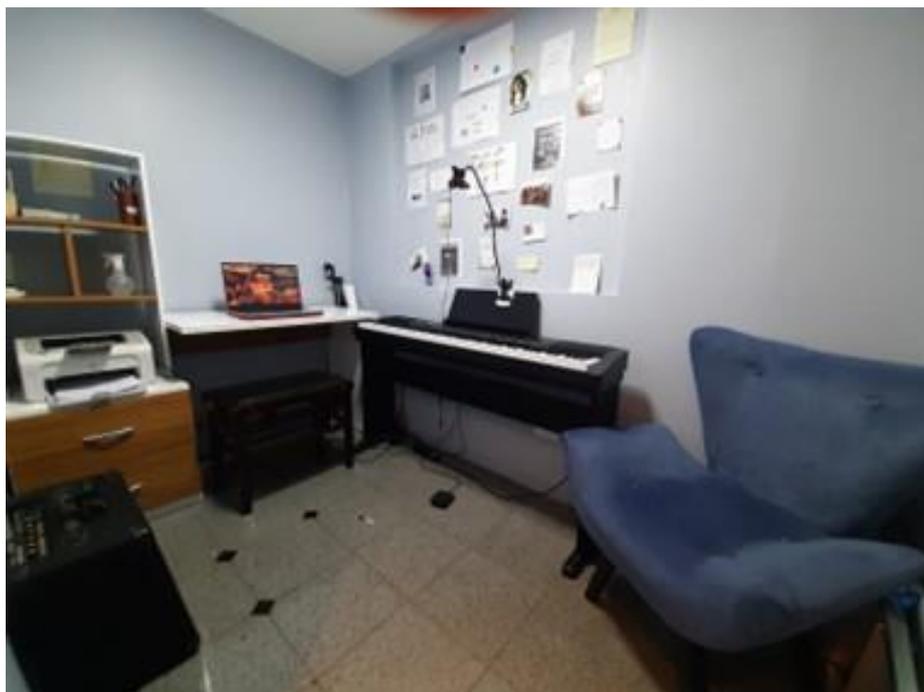


Fonte: autoria própria (2023).

Figura 47 - Copa



Fonte: autoria própria (2023).

Figura 48 - Escritório e aulas *on-line*

Fonte: autoria própria (2023).

Com relação ao ambiente físico utilizado pelos alunos para treino em casa, Clara, Clarisse, Joaquim e Natan treinavam na sala e, Gael, no quarto. Clara, Clarisse e Joaquim praticavam em um teclado de cinco oitavas que possuía teclas sensíveis ao toque. O instrumento tinha banco e suporte próprios para teclado. Gael e Natan praticavam em casa em um piano digital.

Em entrevista, a mãe de Joaquim respondeu: “e aí o piano sempre fica aqui em casa na sala. Agora eu estou aqui na sala, esse meu cantinho aqui eu gosto de trabalhar no computador, inclusive.”

A mãe de Joaquim afirmou que, apesar de o teclado ficar na sala e no mesmo cômodo possuir uma televisão, ela permanece desligada enquanto o filho pratica em casa.

Em entrevista a mãe de Clara e de Clarisse respondeu:

“É na sala mesmo. A gente comprou um teclado depois que a gente veio para cá e aí esse teclado fica mais próximo, porque a sala de jantar é junto com a sala de estar, só que fica mais próximo da mesa de jantar, então elas tocam ali. O grande problema é que os pequenos gostam de ficar mexendo, então eles ficam querendo mudar os sons do teclado, ficam querendo puxar a fonte, no piano é mais fácil administrar. Mas as músicas que elas tocam juntas, eu não sei, eu tenho que arrumar um outro banco para elas se sentarem separadas, igual no recital, porque a maior parte das brigas vem daí”.

Os alunos Gael, Clara e Clarisse tinham uma avó que possuía um piano acústico e, quando as visitava, relataram tocar no piano também. Nas palavras de Clara, em entrevista: “quando a gente vai na casa da vovó, eu sempre toco. Antigamente, a gente ia lá todos os dias [...] eu tocava todos os dias no piano. Aí depois a gente passou a ir lá poucas vezes por semana”.

O piano ou o teclado, por se tratar de um instrumento que não tem tantas possibilidades de modificar o local para estudo, ficou disponibilizado para a maioria dos alunos na sala de estar. Apesar de ser um ambiente em que está sujeito às distrações, como televisão, conversas, entre outros, para algumas crianças da pesquisa, era um espaço em que as famílias tinham a possibilidade de escutá-las, mesmo não estando no mesmo ambiente. Como o relato da mãe do Natan:

“Olha como o piano fica na sala, aí ele vai treinar. A gente está sempre ali escutando [...] minha mãe e eu. [...] pode até não ter ninguém na sala, mas quando acaba a gente comenta alguma coisa, “ah, nossa, melhorou”, “ah, tá legal”, “então, toca aquela”, sabe?”.

Na dimensão tempo, analisada pela perspectiva das aulas, elas aconteciam semanalmente, com duração de 50 minutos. As aulas do segundo semestre de 2023 compreenderam do dia 1º de agosto a 8 de dezembro de 2023. A quantidade de aulas para cada aluno dependeu do dia da semana ao qual cada um estava alocado. O programa semestral dos alunos Gael, Clara, Clarisse e Natan foram ao todo de 16 aulas. Dessas, Gael e Natan apresentaram três faltas e, Clara, uma. O total de aulas de Joaquim foi de 17 aulas, sendo duas faltas no semestre. Na semana antecedente ao encerramento, todos os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma reposição.

Ao iniciar as aulas, a partir das transcrições dos episódios, é possível verificar que a professora deixava os alunos escolherem a música, ouvia as crianças e reservada um tempo da aula para trabalhar trechos específicos de dificuldade. Em algumas aulas ou em momentos das aulas que os alunos não tomavam iniciativa de escolha de uma música específica ou que a professora tinha um objetivo específico de ajuste, ela mesma solicitava aos alunos qual música ou trecho iriam praticar.

Sobre o treino em casa, a partir das entrevistas, notou-se que as crianças, de modo geral, não delimitavam um tempo específico para treino. Para a mãe de Joaquim, quando perguntada se o filho tocava para a mãe em casa, ela respondeu:

“Depois do almoço [...] Porque são os momentos que a gente está aqui de manhã cedo. Às vezes, a gente ainda está tomando café e ele toca, mas são momentos que a casa está mais calma, vamos dizer assim. O piano também fica na sala também, né?”.

Para a mãe de Clara e Clarisse:

“Elas não tocam assim, quero tocar para você ouvir agora. Elas já fizeram muito isso, mas agora elas têm feito menos. Elas ficam com vontade de tocar e elas tocam. Eu até tentava colocar um horário determinado para elas estudarem, mas eu estou vendo que elas têm iniciativa mesmo de ir para o piano e se sentam e ficam tocando. A Clarisse toca todas as músicas, desde que ela começou a aprender. O dia que ela está animada, ela senta e toca desde o *Carneirinho de Mary* até a última música. Já a Clara tem um pouco mais de resistência com isso, ela não toca as músicas antigas, ela esquece e eu falo para ela, mas então tenta lembrar, é bom! Uma ou outra ela aceita, mas eu acho legal esse negócio de você tocar as músicas passadas e não esquecer”.

Para o pai de Gael:

“Ah, o Gael gosta de ensaiar, então ele todo o dia senta lá e toca um pouquinho, enfim. A gente não precisa ficar cobrando muito, assim. Todo dia ele acorda e, em algum momento, ele se senta na frente do piano e vai tocar, enfim”.

Quando perguntado sobre como Gael fez para ajustar as músicas da apresentação, o aluno respondeu: “Eu fiquei treinando até o dia da apresentação, duas ou uma vez por dia”.

A partir das entrevistas, foi possível perceber que à medida em que a apresentação se aproximava, os alunos se sentiam mais motivados em praticar, porém, para todas as crianças da pesquisa, não houve um estabelecimento de duração específica de prática. Quando não praticavam algumas vezes a música inteira, buscavam praticar os trechos os quais possuíam dificuldade.

Ao ser perguntado quando costumava tocar e se organizava o treino em casa, Natan respondeu:

“De manhã [...] geralmente de manhã, mas tem à noite de vez em quando. Ah, quando quero. Eu não me organizo muito não, sabe? Abre o piano, começa a tocar [...] Eu me organizo quando, tipo, no *Carinhoso*, mesmo que minha mãe tem também, aí eu começo a me organizar, aí eu toco também nos fins de semana, bem mais do que no dia normal.”

Sobre a prática, a mãe de Natan respondeu:

“Olha, normalmente assim. Ultimamente, como eu tenho trabalhado muito, eu só falo, lembro ele de estudar, mas eu não fico assim tão focada em como ele está estudando, sabe? Eu já fiz isso mais vezes antes, mas agora, ultimamente é só assim: vai lá, aproveita, toca lá, vai agora, sabe?”

Nota-se que, apesar de o tempo ser uma dimensão importante para a autorregulação da aprendizagem, no contexto observado, outros fatores foram mais significativos para seu estímulo. Fatores individuais, como a motivação intrínseca e o interesse pelo desempenho tiveram mais importância para os alunos observados, tanto a partir das entrevistas quanto nos episódios descritos.

Além disso, o ambiente visto por uma perspectiva restrita, como o espaço físico e com a presença de recursos, apesar de serem importantes, não possuem a mesma força e relevância quando considerado a partir de uma perspectiva social. O apoio da família e da professora, promovendo um ambiente acolhedor e de motivação extrínseca e as apresentações musicais também exerceram forte influência no interesse intrínseco da criança pela aprendizagem e no modo em que autorregulavam seus comportamentos e envolvimento nos estudos.

5.3 Melodias que encantam – as apresentações musicais

Semestralmente, a professora realiza apresentações para que os alunos tenham a oportunidade de compartilhar suas aprendizagens com a família, amigos e outros alunos de piano. As apresentações são de participação livre com peças solo, duetos e, em algumas oportunidades, com a participação da família tocando junto com a criança.

No segundo semestre de 2023, foram dois momentos reservados para as apresentações. A primeira, em outubro, chamada *Piano & Fantasia*, e a segunda, em dezembro, *Melodias que encantam*”. A professora divide as apresentações em duas sessões com o objetivo de dar a oportunidade de os alunos tocarem mais de uma música e os recitais não ficarem muito longos.

Todos os alunos da pesquisa participaram das duas apresentações organizadas pela professora e se prepararam para tocar mais de uma música. Na entrevista, ao serem perguntados sobre como se sentiam em relação às apresentações, as respostas foram:

Joaquim: “Eu mostro para as outras pessoas o que eu aprendi e o que eu consigo fazer. Eu achei bonito porque eu estava confiante que eu ia conseguir. E eu até não olhei nada do *James Bond*, que eu sabia de cor. Mas, a *Moda antiga* não sabia tudo, mas eu sabia bastante”

Natan: “Eu me sinto feliz como se estivesse mostrando tudo que eu trabalhei nesse ano. Eu fico mais tranquilo, mas tem algumas apresentações que eu fico mais nervoso. Eu pensei que o se eu errar, não tem problema. Eu acertei a maioria [...] ficou legal a música [...] Eu só esqueci de fazer a segunda parte do retorno. Um dia eu falei, a apresentação tá chegando, eu tenho que tocar essas músicas aí eu fui lá e treinei. Treinei com força, com tudo, treinei, passei a noite toda tocando as manhãs todas tocando”.

Gael: “Legal, mas eu errei algumas partes. O importante é que eu continuei. Quando eu errava uma parte, eu ficava nervoso. Porque tem muita gente”.

Clara: “Quando eu vou tocar na apresentação, eu sempre toco melhor do que eu toco em casa. E quando é na apresentação, a música sai direitinho”.

Clarisse: “Fiquei tranquila [...] As teclas eram leves, eu toquei uma ou duas notas antes da apresentação começar[...]. Eu também gosto porque eu não costumo ver muito a Larissa e o Artur, mas no recital eu vejo”.

É possível observar nas falas das crianças vários elementos importantes de autorregulação que as apresentações possibilitaram e que foram catalogadas na tabela a seguir:

Tabela 9 - Catalogação das dimensões da aprendizagem autorregulada e as estratégias adotadas pelos alunos em situações de apresentação musical.

| Aluno | Dimensões autorregulatórias | Estratégia aplicada |
|----------------|-----------------------------|---|
| Joaquim | Método | Memorização. |
| | Desempenho | Reconhecimento de limitações, autocontrole e percepções de autoeficácia. |
| | Motivação | Percepções de autoeficácia. |
| | Influências sociais | Socialização das aprendizagens. |
| Natan | Método | Foco no todo musical e não apenas nos erros. |
| | Desempenho | Mentalidade positiva sobre os erros, controle emocional, reflexão sobre a aprendizagem. |
| | Motivação | Socializar as aprendizagens com outras pessoas. |
| | Influências sociais | Socializar as aprendizagens com outras pessoas. |
| | Tempo | Organização do tempo para alcance do objetivo: apresentação musical. |
| Gael | Método | Valorizar a continuidade musical, mesmo após os erros. Manutenção do foco e objetivo. Persistência e resiliência. |
| | Desempenho | Percepções e reflexões sobre a própria performance musical. |
| | Influências sociais | Socialização da performance em palco com outras pessoas. |
| Clara | Desempenho | Reflexões da própria performance musical. |

| | | |
|-----------------|---------------------|---|
| | Motivação | Crenças de autoeficácia e autoconfiança, automotivação. |
| Clarisse | Método | Preparação e gestão da ansiedade. |
| | Influências sociais | Socializar com os amigos e familiares. |

Fonte: autoria própria (2024).

Sobre as apresentações em como percebiam seus filhos, o que achavam sobre esses eventos e suas impressões sobre eles para os alunos, os pais relataram:

Mãe das alunas Clara e Clarisse: “Elas são muito tranquilas, elas ficam animadíssimas e isso eu acho que é muito interessante também, porque quando elas começaram pequenas, a Clara começou com seis, a Clarisse com cinco, elas se acostumaram com muita facilidade essa história de se apresentar. Eu lembro que eu tinha pânico, mas eu comecei já velha [...] O pai nunca falou nada sobre isso, mas eu acho que ele também é muito tranquilo. Então eu acho que é muito importante esses momentos de elas pararem um pouco e irem lá apresentar na frente de todo mundo, que vai mostrando que é legal, que é um momento prazeroso para elas e que não precisa ter medo”.

Pai do aluno Gael: “É sempre bom apresentar pra eles. É bom eles mostrarem [...] incentiva eles a ensaiarem, tocarem com um objetivo final. Eu gosto das apresentações, eles veem outras crianças tocando. É um dia bem esperado. Ele fica nervoso, mas gosta. O nervosismo faz parte, mas ele acha bom até com o nervosismo”.

Mãe do aluno Joaquim: “Eu achei assim que ele nesse semestre se dedicou até mais. Ele gostou tanto delas (músicas), tem época que ele vai melhor. Mas esse semestre, ele estava encantado. Ele falava assim: mãe, eu já decorei as músicas. Mas eu achei que ele treinou muito, principalmente nas últimas duas semanas ele falava assim: eu já estou decorado. Tanto que a primeira música do *James Bond*, no dia ele nem olhava para a partitura. A gente sempre tenta deixar ele bem tranquilo. Em todas as apresentações a gente não fica pressionando [...] cobrando [...] A gente tenta seguir como se ele estivesse indo para mais uma aula. Tanto que a gente pergunta: você fica nervoso? Ele fala: não, já estou acostumado. Ele sempre fala que não fica nervoso. A gente percebe que ele fica meio tímido no finalzinho. Mas assim, a gente pergunta: tem frio na barriga? Ele fala: não, eu domino. Eu sei o que eu estou fazendo, então ele tem uma autoestima, uma segurança boa, pelo menos quando fala com a gente. É como se fosse mais um dia, a gente não fica naquela tensão. Assim: você tem que arrasar!, nada disso. A gente sempre tenta tratar com muita naturalidade. No dia ele estava acompanhando tudo e a gente ficava olhando e ele ficava com os dedinhos assim, tocando junto, sabe? Aí o pai e o irmão olhavam e me mostravam: olha a mãozinha dele, ele com os dedinhos, acompanhando os colegas também tocando. Ele encara muito naturalmente esses recitais. Agora, apresentar para outras pessoas de forma improvisada, sem programar, ele não gosta. Mas para o recital que ele se prepara, ele vai tranquilo”.

Mãe do aluno Natan: “Ele fica empolgado quando marca o evento e quando vai chegando perto. Ele fica feliz, ele dá um sorriso, ele nunca fica assim, aquela reação de ai, meu Deus! que é a reação que eu tenho (risos). Que bom que eu vou mostrar, ele é sempre assim.

Ele quer mostrar. Ele gosta de mostrar. E lá em casa, quando minha família se reúne eu sempre falo. Meu irmão toca violão, gosta de música também. Eu gostei muito da apresentação, tudo muito lindo e eu acho importante ter mesmo essas apresentações. Principalmente no caso de crianças como o Natan, que gostam de mostrar o que estão fazendo, né?. Está todo mundo indo bem, a gente não vê quase erro, né? Assim, todo mundo muito seguro. E para o Natan é uma festa. Eu acho que [...] ele fica mais empolgado, treina mais. Se não tivesse apresentação, eu acho que ele não teria treinado o tanto que ele treinou. A apresentação estimula também. Os locais que você escolhe são muito bons [...] e foi tudo legal. E o certificado também. A gente vê esse cuidado seu de fazer também. Assim, parece que é um selo, encerra”.

A partir das entrevistas, é possível perceber a forma positiva em que os alunos e os pais lidam com as apresentações, destacando a sua importância para o desenvolvimento da confiança, da motivação, do desenvolvimento das habilidades musicais e socioemocionais ao lidar com a exposição ao palco. Além disso, a preparação para as apresentações é observada como um objetivo, no qual os alunos, a família e o professor se envolvem ativamente no estabelecimento de metas, na superação de desafios, gerenciamento do tempo e na constância na prática.

5.4 Metáforas na aprendizagem musical

Por meio da imaginação a criança é capaz de explorar sua criatividade, realizar conexões mais próximas com a aprendizagem e explorar o mundo ao seu redor para além das limitações das situações reais e concretas. Essa exploração do mundo permite compreender conceitos complexos, experimentar diferentes perspectivas, criar soluções e pensamentos de modo flexível para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais.

A utilização das metáforas no aprendizado musical infantil é uma estratégia que promove essa comunicação com o mundo imaginativo e lúdico da criança, sendo uma ferramenta valiosa para que seu desenvolvimento ocorra de forma mais significativa, na qual há uma construção ativa do conhecimento. A conexão com o mundo imaginativo da criança permite que ela explore as mais variadas possibilidades sonoras, por meio das descobertas e da criatividade, oportunizando o desenvolvimento do seu potencial musical.

De acordo com Casari (2019), a capacidade de imaginar desempenha um papel fundamental na conexão entre pensamentos e ações físicas, pois permite a criação consciente de imagens que representam as qualidades dos movimentos. Uma ação

executada a partir de uma imagem mental tende a seguir um padrão específico e será desenvolvida de acordo com as experiências do indivíduo, diretamente ligadas às imagens que ele escolheu. Elas possuem uma característica multimodal e se expressam por meio de diferentes formas sensoriais. Como um meio de transmitir significados, as metáforas conectam e atravessam distintas formas de percepção e compreensão.

Na pedagogia da performance em música, educadores utilizam como estratégias as metáforas para explicar conceitos, um meio facilitador da aprendizagem. Elas podem ser associadas às cores, às distâncias, ao foco ou dimensões, e seu emprego permite a compreensão de ações motoras que contribuem para o aprimoramento da performance. No contexto da educação musical infantil, é importante que as metáforas sejam integradas às experiências da criança, e sua habilidade em descrever sua própria percepção pode ser benéfica no processo de aprendizagem (Verde e Freire, 2018).

Para Barten (1998), dentre as razões para a utilização de metáforas no ensino da música pode-se citar a facilidade em atribuí-las às qualidades expressivas e estéticas, podendo ser essa atribuição uma forma mais direta ou precisa de se exemplificar um conhecimento. Uma outra razão consiste na eficácia pedagógica do uso da linguagem figurativa, possibilitando a aprendizagem mais significativa a partir de uma simples descrição. Por fim, as metáforas parecem auxiliar os alunos a transcenderem as notas musicais, desempenhando uma função integradora com a música.

De acordo com Jorgensen (2003), em sintonia com a educação transformadora, o ensino através da imaginação, a partir do emprego de metáforas, analogias e outros métodos, incentivam a participação ativa dos alunos e a aprendizagem simultânea. A imaginação, como estratégia de ensino, além de considerar os interesses e necessidades percebidos pelos alunos, promove o pensamento crítico e proporciona oportunidades para desenvolver as habilidades, competências e hábitos para a conversão de ideias em ações. Ademais, as oportunidades para reflexão imaginativa ao longo das etapas de uma ação permitem estabelecer conexões entre a teoria e a prática, tanto individualmente quanto coletivamente.

Steanovick (2021), em seu estudo sobre o monitoramento e a avaliação do conhecimento corporal de crianças entre cinco e quatorze de idade no ensino de instrumentos musicais, observou a utilização das metáforas e das metonímias como ferramenta de aprendizagem. A autora enfatizou a adaptabilidade das metáforas e metonímias como ferramentas interativas devido a facilidade com que uma instrução figurativa se transforma em uma avaliação positiva do comportamento do estudante.

Além disso, o monitoramento do desempenho do aluno não se limita apenas aos processos da aprendizagem, ele também se estende ao acompanhamento contínuo das atividades corporais em andamento. A manifestação de uma metáfora pode ocorrer antes da expressão verbal, apresentando assim uma relação dinâmica e reflexiva com os comportamentos que elas representam.

Mesquita (2020), em seu trabalho sobre estratégias de ensino da consciência corporal em crianças estudantes de violino, identificou o uso das metáforas no ensino e aprendizagem por parte dos professores, alunos e pais que acompanhavam os estudos. Essa estratégia se objetivou à compreensão e memorização das posturas e dos movimentos musicais no instrumento. Foi identificado a criação de metáforas por parte dos professores e o estímulo para que as crianças sugerissem nomes para as posições, associando às suas situações familiares.

As metáforas desempenham um papel fundamental na interação entre professor e aluno, funcionando como um meio para o estabelecimento de uma conexão compartilhada na relação entre eles. Para as crianças no ensino do instrumento, esse recurso possibilita a preservação da diversão, da imaginação e da criatividade, estimula o interesse pela aprendizagem e desempenham funções práticas no monitoramento e avaliação do ensino pelos professores (Steanovick, 2021).

A partir da transcrição de episódios das aulas realizadas ao longo do segundo semestre de 2023, foram identificadas metáforas utilizadas pela professora como estratégia de ensino e de motivação, e pelos alunos como forma de significação e compreensão da aprendizagem, que estão catalogadas na tabela abaixo:

Tabela 10 - Metáforas identificadas nas transcrições dos episódios das aulas.

| METÁFORA/ EXPRESSÕES METAFÓRICAS | ALUNO | MÚSICA | EPISÓDIO | SIGNIFICADOS |
|--|---------------------|--------------------------|----------|--|
| “Brincadeiras musicais” | Clara e | A whole new world | 2 | Dinâmicas musicais |
| “Brincadeiras da música” | Clárisse Joaquim | O pato Moda antiga | 2 5 | |
| “Temperinhos musicais” | Clárisse | Descobertas musicais | 2, 4 | Dinâmicas musicais |
| “Como a gente tempera uma música?” | Joaquim | O pato | 2 | |
| “Temperinhos” | Joaquim | Pão de mel | 1, 2 | |
| “Limpar o pezinho” | Clara e Clárisse | A whole new world | 3 | Trocas do pedal |
| “Fechar a gavetinha” | Clárisse | Sítio do Picapau-Amarelo | 1 | Mover a mão mais para cima das teclas para |

| | | | | |
|--|----------|----------------------------------|---------|---|
| | | | | alcançar as teclas pretas do piano |
| “Não podemos atropelar a dona Pausa, coitada!” | Clarisse | Brinquedinho japonês | 4 | Para não esquecer os momentos de pausa |
| “Derrubar o dançarino” | Clarisse | Brinquedinho japonês | 4 | Para não esquecer de considerar as pausas |
| “O dançarino não espera” | Joaquim | Moda antiga | 3 | Manter a fluência rítmica |
| “Mão congelada” | Clarisse | Todo o mundo passa – Villa Lobos | 2 | Mão tensa/dura ao tocar |
| “E-difícil” é um prédio bem alto!” | Clarisse | Todo o mundo passa | 1 | Para motivar a persistir |
| “Viu, como não é esse prédio alto de difícil?” | Gael | Tema de Jurassic Park | 2 | |
| “O caminho da ida é o mesmo da volta” | Clara | On wings of song | 1 | Para compreensão da movimentação das notas e dedilhado |
| “Não ficar carregado demais” | Clara | On wings of song | 4 | Justificativa da aluna para a troca do pedal |
| “Começar fazendo a música flutuar” “Fazer a música voar” “Delicado” | Clara | On wings of song | 5 | Nuances sonoras escolhidas pela aluna e escritas na partitura |
| “... está precisando de uma liga” | Clara | On wings of song | 4 | Tocar legato |
| “embolada” | Clara | On wings of song | 4 | Tomar cuidado para não esquecer de trocar o pedal |
| “Calcanhar coladinho no chão” | Clara | On wings of song | 4 | Como pisar no pedal |
| “Está dando uma engasgadinha” | Clara | Candore | 1 | Necessidade de fazer ajustes nas notas |
| “Acorde pesado” | Clara | Candore | 2 | Acordes fortes demais |
| Desafio maluco “o desafio bem doidão?” | Gael | Happy Tema de Jurassic Park | 1 2 | Motivação para a prática |
| “A partitura era muito bagunçada pra mim, agora que eu aprendi ficou fácil...” | Gael | Happy | 2 | Quando o aluno se referiu às suas compreensões e realizações musicais |
| “Um cabelinho mais devagar” | Gael | Happy | 3 | Tocar um pouco mais devagar |
| “Profundezas do oceano” “Vem para o céu...” “E sobe lá pra marte | Gael | Tema de Jurassic Park | 3 | Notas no grave do piano Notas no médio do piano Notas no agudo do piano |
| “Debaixo do tapete” | Gael | Tema de Jurassic Park | Aula 12 | Passagem de dedilhado |
| “Enroladas meio flamencas” | Gael | O toureador | 3 | Posicionamento da mão que dificulta tocar |
| “Ser o maestro” | Joaquim | O pato | 1 | Fazer a contagem para tocar junto |
| “Pa-re-ce que tá so-lu-çan-do” | Joaquim | Pão de mel | 7 | Staccatos na música |
| “Bolsa pesada ... demooooora para caminhar” | Joaquim | Pão de mel | 7 | Ponto de aumento |

| | | | | |
|---|---------|-------------|---|---|
| “Pedacinho encrenca?” | Joaquim | Moda antiga | 3 | Parte para ter atenção |
| “Dedo vizinho” | Joaquim | Moda antiga | 4 | Polegares próximos |
| “Uma coisa massa” | Joaquim | Moda antiga | 4 | Uma atividade divertida |
| “Conversar com as notas” “Eu pergunto” | Joaquim | Moda antiga | 4 | Criar melodias musicais |
| “Você é o cara do jazz!” | Joaquim | Moda antiga | 4 | Reforço positivo após a atividade de improvisação |
| “Um colorido diferente” | Joaquim | Moda antiga | 5 | Formas de variar a música |
| “Pula igual pipoca” | Natan | Maria Maria | 2 | Quando os acordes não estão encadeados |

Fonte: autoria própria (2024).

Com base na literatura e na prática pedagógica vivenciada neste trabalho, é evidente o impacto significativo das metáforas no contexto da aprendizagem musical infantil. Essas figuras de linguagem não apenas proporcionam uma conexão vívida com o mundo imaginativo e lúdico das crianças, mas também servem como ferramentas poderosas para a construção ativa do conhecimento, integrando as experiências dos alunos e dos educadores na exploração das possibilidades sonoras, o incentivo da descoberta e da criatividade no desenvolvimento musical.

As metáforas facilitam a compreensão de conceitos complexos e contribuem para o aprimoramento da performance musical, estabelecendo uma conexão compartilhada dos envolvidos na aprendizagem. Além disso, oferece oportunidades de autoexpressão e reflexões da criança, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

6 CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, compreende-se a aprendizagem significativa para as crianças como a construção ativa do conhecimento musical. São ocasiões nas quais elas são capazes de identificar estratégias de estudo, estabelecer objetivos e metas em sua prática, refletir sobre a sua performance e modular seu comportamento a partir dessa reflexão para melhorias contínuas em sua prática musical.

A partir dos resultados encontrados, foi possível observar alguns caminhos importantes a serem considerados para se estimular o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada em crianças no ensino do piano. O trabalho apresentou como fundamento a teoria da aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman (1989, 1998) e sua implicação em seis dimensões da aprendizagem: método, motivo, desempenho, influências sociais, ambiente e tempo.

Para começar, é fundamental compreender que cada contexto de ensino e aprendizagem necessita ter suas particularidades consideradas e que as relações dialógicas aluno-professor são fundamentais para fomentar o afloramento da autorregulação, influenciando diretamente nas dimensões da aprendizagem propostas por Zimmerman. Nota-se que as quatro primeiras dimensões estavam fortemente presentes na maioria dos episódios observados e foram construídos a partir da interação dialógica aluno-professor.

Cabe destacar que as dimensões da aprendizagem demonstravam estar intrinsecamente conectadas no contexto de aprendizagem observado. Como exemplo, o caso do aluno Natan que, ao aprender a música *Maria Maria* demonstrava claramente seu método autônomo de aprendizagem a partir da pesquisa na *internet*, explorações de possibilidades de tocar os acordes e sonoridades da melodia na construção do seu próprio arranjo. A motivação extrínseca se dá a partir das influências sociais provenientes das relações na escola, com os professores e colegas da turma e, em consequência, a motivação intrínseca da criança pela aprendizagem. O desempenho é observado a partir da exploração dos métodos de aprendizagem e estimulado pela motivação intrínseca em aprender. O ambiente dialógico na abertura da professora em adaptar o repertório apoiado no interesse da criança e, a partir disso, explorar novas aprendizagens.

Outro elemento importante de se observar são as metáforas no processo de aprendizagem das crianças e o quanto elas são capazes de conectá-las de maneira profunda na compreensão da sua performance musical. No contexto das dimensões de

Zimmerman, é possível compreender as metáforas como um método de aprendizagem, capaz de atuar tanto na motivação e na conexão da criança pela aprendizagem quanto no seu desempenho, favorecendo performances mais musicais devido a sua possibilidade de perpassar as barreiras das interpretações literais. Dois exemplos a serem citados neste caso são do aluno Gael, quando a professora utiliza “as profundezas do oceano, o céu e Marte” para facilitar a compreensão das mudanças de regiões do piano e envolver a criança na aprendizagem, e o caso da aluna Clara, que criou suas próprias metáforas para ajudá-la na interpretação musical de *On wings of song*, buscando fazer a música “flutuar”.

O trabalho trouxe também uma análise sobre a microgênese do processo de improvisação musical da criança. Nessa atividade, o aluno Joaquim havia aprendido a tocar um blues à quatro mãos com a professora e, a partir da base harmônica executada por ela, o aluno se envolveu em uma atividade de criação, exploração e tomada de decisões. Observou-se que, inicialmente, Joaquim autorregulava suas ideias musicais a partir da escuta e de aprendizagens anteriores e, com o tempo de exploração, foi capaz de se apropriar participativamente da manipulação dos objetos sonoros, ou seja, para além das aprendizagens anteriores e dos exemplos sonoros da professora.

Zimmerman (1989), em sua teoria, abordou três fases cíclicas importantes da autorregulação, como o planejamento, a execução e a autorreflexão. Diante das respostas ao longo das sessões de improvisação do Joaquim é possível notar como essa atividade permite possibilidades ricas de desenvolver essas habilidades aliadas às trocas reflexivas entre aluno e professor.

Na fase do planejamento, a partir da interação com a professora, Joaquim definiu o posicionamento das mãos e as notas disponíveis para tocar. Sua preparação mental nessa fase, envolveu, em tempo real, a escuta da condução harmônica e ritmos da professora, além da sua própria performance. Na fase do controle, um exemplo foi a manutenção do foco ao longo da atividade, ajustes melódicos e rítmicos e o surgimento de novas ideias musicais. Além disso, é possível citar sua aprendizagem por observação ao olhar as próprias mãos, as mãos da professora e as trocas de perguntas e respostas musicais que eles realizaram. Quanto à autorreflexão, a partir do que funcionou, observa-se a progressão musical de sua improvisação inicial em relação às últimas sessões. O aluno demonstrava mais segurança, tanto em repetir as ideias que funcionaram quanto em testar novas possibilidades melódicas e rítmicas.

Na atividade de improvisação, foi possível notar a intencionalidade da criança desde as etapas iniciais, observando uma mudança nos tipos de regulação que o aluno utilizava à medida em que suas ideias musicais amadureciam.

Em relação às influências sociais, é importante considerar a formação de um ambiente de apoio para as crianças, no qual elas se sintam acolhidas e propiciem um aumento do seu vínculo com a música. Neste sentido, destaca-se a participação dos pais no estímulo ao interesse extrínseco pela aprendizagem, motivação e na modelagem positiva do comportamento. Como exemplo, pode-se citar o episódio em que Clarisse compartilha com a professora informações sobre o compositor da música que estava aprendendo, Gilberto Gil, que foram adquiridas a partir de trocas com a mãe em casa, envolvendo e motivando a criança na aprendizagem musical.

Outro aspecto evidenciado neste trabalho, como uma estratégia para fortalecer ambientes de autorregulação, são as oportunidades de tocar com outras pessoas ou entre alunos. Como exemplo, o caso das irmãs Clara e Clarisse nos trabalhos de duetos e a participação do pai tocando outros instrumentos com as filhas, e o aluno Natan, ao acompanhar a mãe que toca flauta. As crianças aprendem a compreender o todo musical, observando e analisando para além da sua própria performance, desenvolvendo uma regulação socialmente compartilhada.

Além disso, as famílias que participaram da presente pesquisa se envolveram no aprendizado das crianças de diferentes maneiras. Como por exemplo, a promoção de saraus entre a família, tocar junto com a criança, reservar um tempo para escutá-las, promover um *feedback* sobre suas conquistas, desafios ou dificuldades, e buscar orientações com a professora para saber como contribuir em casa em relação aos treinos e estudos.

Ademais, a tríade dialógica entre alunos, pais e professores é um elemento fundamental na construção da aprendizagem. Ela promove um ambiente colaborativo, no qual o conhecimento é compartilhado e expandido, permitindo possíveis adaptações quanto à melhor abordagem para cada aluno. É um processo dinâmico e de integração, em que cada participante desempenha um papel importante para a construção do conhecimento musical da criança e que faz com que ela desenvolva suas habilidades como aprendizes autônomas ao longo do tempo.

Um aspecto fundamental a ser destacado é: as crianças são capazes de se autorregular na aprendizagem musical, mas, para que essas habilidades sejam

desenvolvidas e aprimoradas, o ambiente de aprendizagem deve permitir oportunidades contínuas para essa construção.

Dentre os comportamentos autorregulados manifestados pelas crianças durante a pesquisa, observou-se o planejamento e organização da prática. Como no caso da aluna Clara, ao identificar as frases musicais e separá-las para praticar de maneira mais eficiente em casa. Neste caso, essa é uma estratégia de prática deliberada, pois houve uma intencionalidade da criança em focar em pequenas sessões, antes de tocar toda a peça.

Os alunos da pesquisa, de modo geral, eram capazes de identificar os trechos com dificuldade, mas nem todos pareciam focar nestas partes ao praticar em casa. Por isso a necessidade do diálogo reflexivo em sala de aula entre o aluno e professor, com o objetivo de formar essa compreensão de uma prática mais dirigida, buscando a manutenção do foco e da motivação da criança pela aprendizagem.

Ao longo das aulas, as crianças demonstraram ter consciência sobre o seu próprio desempenho, revelando suas potencialidades nas questões de automonitoramento e autoavaliação da aprendizagem. Além de executarem as peças musicais, elas foram capazes de refletir sobre a sua performance, identificando tanto seus pontos fortes quanto pontos de necessitavam de aprimoramento.

A dinâmica das aulas desempenhou um papel significativo nesse processo, uma vez que a professora buscava utilizar uma abordagem interativa, estimulando as crianças, por meio de perguntas, a compartilharem suas experiências e opiniões sobre a própria prática. Esse diálogo aberto e contínuo, além de fortalecer o vínculo aluno-professor, proporciona um ambiente rico para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação.

Outro comportamento observado nas crianças foi a capacidade em lidar com as habilidades emocionais, evidenciadas durante o semestre na superação dos desafios propostos e na postura que tiveram nas apresentações do semestre. Essa última, uma situação de exposição, mas que as crianças se sentiram confortáveis pois tinham à disposição um ambiente de apoio social e de aprendizagem, onde o erro pode ser interpretado como uma possibilidade de aprendizado e não de repressão ou constrangimento.

Quanto à prática docente, é fundamental destacar a importância da valorização do processo de aprendizagem. Criar oportunidades para os alunos refletirem sobre suas práticas, identificarem pontos com dificuldade e como aprimorar seu aprendizado são fases cruciais para o crescimento contínuo das habilidades autorregulatórias.

Embora a técnica seja um aspecto relevante para a execução musical, o objetivo final da prática musical vai além da mera reprodução técnica das notas. Enfatizar o fazer musical é incentivar os alunos a explorarem e se expressarem, de modo a compreender o significado por trás das notas. Os alunos aprendem a desenvolver habilidades de escuta ativa, comunicação e colaboração.

O *feedback* do professor deve ser apresentado de forma positiva e encorajadora, buscando estimular nas crianças um pensar reflexivo sobre suas performances. Isso permite que elas se sintam mais seguras a experimentarem novas abordagens de aprendizagem e a enfrentarem os desafios cada vez mais de forma autônoma. Além disso, o professor deve buscar conscientizar os alunos na busca e exploração de estratégias de prática, com o objetivo de capacitá-los a se tornarem aprendizes mais eficazes.

Outro aspecto a se considerar diz respeito ao incentivo à exploração e à criatividade das crianças. Quando os alunos são encorajados a essas atividades, eles lidam com a tomada de decisões de forma independente e aprendem a refletir sobre as sonoridades que produzem. Essa exploração pode acontecer de várias formas, desde atividades de composição e improvisação à novas possibilidades interpretativas de uma peça musical.

Por fim, a aprendizagem autorregulada na construção de performances musicais para crianças é um processo intrinsecamente dinâmico e interativo. Não se trata de uma formação unilateral, mas sim de uma construção recíproca, onde acontecem trocas significativas e interações mútuas entre alunos, professor e o ambiente de aprendizado.

Não se refere a uma simples internalização, na qual acontece apenas a aquisição ou coleção de modo estático de informações, havendo uma separação da pessoa e do contexto. Se refere a uma jornada de descoberta ativa, na qual as crianças são capazes de assumirem o protagonismo do seu próprio aprendizado.

Não é imposto, mas sim construído, a partir da participação ativa dos alunos na busca pelo conhecimento e na formação de suas performances musicais. Neste sentido, trata-se do desenvolvimento musical para além da aquisição de habilidades técnicas. As crianças aprendem a tocar um instrumento e a ser aprendizes de forma reflexiva, criativa e autônoma. É através desse ambiente dialógico e colaborativo que o conhecimento musical é construído de modo significativo e duradouro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A.; FREIRE, R. Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical. *Performa 2013 – International Conference on Performance Studies*. Porto Alegre, maio 2013.
- ARAÚJO, Marcos Vinícius. Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, v. 44, n. 2, p. 278-292, 2016.
- BAHAR, G.; OKAY, H. H.. Determination of metacognitive knowledge as a self-regulation component in prospective music teachers' instrument practices, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(3), 777-790, abril 2021.
- BARTEN, Sybil S. Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, v. 32, n. 2, p. 89-97, 1998.
- BRYCE, Donna; WHITEBREAD, David. The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, v. 7, p. 197-217, 2012.
- CALZAVARA, A. A. K.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Perfil de autorregulação de estudantes de piano na construção da performance. *Revista: Abem*, vol. 29, p. 251-274, 2021.
- CASARI, Isadora Scheer. Metáforas e recursos imaginativos em estratégias pedagógico musicais. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SIMCAM)**, v. 14, p. 63-70, 2019.
- CHEUNG, J. Y. The role of parentes in children's metacognition and self-regulation during musical learning. *Manchester Metropolitan University – Royal Northern College of Music*, 2020.
- CONCINA, E. The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications. *Frontiers in Psychol*, jul. 2019, vol. 10.
- DECI, Edward L.; KOESTNER, Richard; RYAN, Richard M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, v. 125, n. 6, p. 627, 1999.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-5, 2002.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 71-80, 2018.

HADWIN, Allyson; JÄRVELÄ, Sanna; MILLER, Mariel. Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning: University of Victoria, Canada University of Oulu, Finland. In: **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Routledge, 2011. p. 79-98.

HALLAM, Susan. 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.

HALLAM, Susan. What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?. **Psychology of Music**, v. 41, n. 3, p. 267-291, 2013.

HONORATO, Aurélia *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 29, 2006.

JORGENSEN, Estelle R. **Transforming music education**. Indiana University Press, 2003.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice P. A Principled Approach to Teaching Music Composition to Children. **Research and Issues in Music Education**, v. 7, n. 1, p. n1, 2009.

KEMP, A. E.; MILLS, J. Musical potencial. The Science & Psychology of music performance – Creative strategies for teaching and learning. Oxford University Press, pg. 16-29, 2002.

LEON-GUERRERO, A. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, vol. 10, n. 1, p. 91-106, mar. 2008.

McPHERSON, G. E.; MIKSZA, P.; EVANS, P. Self-regulated learning in music practice and performance. *Handbook of Self-regulation of learning and performance*, 2^a ed., Routledge, 2018, p. 169 – 180.

MCPHERSON, Gary E. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. **Psychology of music**, v. 33, n. 1, p. 5-35, 2005.

MCPHERSON, Gary E. The role of parents in children's musical development. **Psychology of Music**, v. 37, n. 1, p. 91-110, 2009.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORMICK, John. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, p. 98-102, 1999.

MCPHERSON, Gary E.; NIELSEN, Siw G.; RENWICK, James M. Self-regulation interventions and the development of music expertise. 2013.

MCPHERSON, Gary E.; RENWICK, James M. A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. **Music education research**, v. 3, n. 2, p. 169-186, 2001.

MCPHERSON, Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation of musical learning. In: **The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference**. Oxford University Press, 2002. p. 327-347.

MESQUITA, Maria Clara de Melo. Estratégias de ensino da consciência corporal nas aulas de violino com crianças: um estudo de caso em um contexto Suzuki. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, v. 28, p. 61-77, 2007.

PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: **Handbook of self-regulation**. Academic Press, 2000. p. 451-502.

PRESSLEY, Michael; BORKOWSKI, John G.; SCHNEIDER, Wolfgang. Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. 1987.

POGONOWSKI, Leonore. Metacognition: A dimension of musical thinking. **Visions of Research in Music Education**, v. 43, n. 1, p. 84-96, 2023.

RENWICK, James M.; MCPHERSON, Gary E. Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.

ROEBERS, Claudia M.; SCHMID, Corinne; RODERER, Thomas. Metacognitive monitoring and control processes involved in primary school children's test performance. **British Journal of Educational Psychology**, v. 79, n. 4, p. 749-767, 2009.

SCHRAW, Gregory. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional science**, v. 26, p. 113-125, 1998.

SILVA, Nadja Maria Vieira; SANTOS, Carine Valéria Mendes; RHODES, Carine de Almeida Arruda. Do vídeo para o texto escrito: Implicações para a análise da interação. **Psicologia em revista**, v. 20, n. 3, p. 513-528, 2014.

SLOBODA, John A. *et al.* The role of practice in the development of performing musicians. **British journal of psychology**, v. 87, n. 2, p. 287-309, 1996.

STEVANOVIC, Melisa. Monitoring and evaluating body knowledge: metaphors and metonymies of body position in children's music instrument instruction. **Linguistics Vanguard**, v. 7, n. s4, p. 20200093, 2021.

THORPE, Karen J.; SATTERLY, David J. H. The development and inter-relationship of metacognitive components among primary school children. **Educational Psychology**, v. 10, n. 1, p. 5-21, 1990.

VAN DER STEL, Manita *et al.* The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. **ZDM**, v. 42, p. 219-229, 2010.

VARELA, W.; ABRAMI, P. C.; UPITIS, R. Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55–74, abr. 2016.

VEENMAN, Marcel VJ; SPAANS, Marleen A. Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. **Learning and individual differences**, v. 15, n. 2, p. 159-176, 2005.

VEENMAN, Marcel VJ; WILHELM, Pascal; BEISHUIZEN, Jos J. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. **Learning and instruction**, v. 14, n. 1, p. 89-109, 2004.

VERDE, Juliana Lima; FREIRE, Ricardo Dourado. Metacognição das sonoridades no violino: identificando timbres e pontos de contato na iniciação musical. In: **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música–ANPPOM**. 2018. p. 1-8.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:- Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

ZACHARIOU, A.; WHITEBREAD, D. Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol 62, pag. 282-293, maio - junho 2019.

ZACHARIOU, Antonia *et al.* Exploring the effects of a musical play intervention on young children's self-regulation and metacognition. **Metacognition and Learning**, p. 1-30, 2023.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, v. 81, n. 3, p. 329, 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. **Educational psychologist**, v. 33, n. 2-3, p. 73-86, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: **Handbook of self-regulation**. Academic press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. **Educational psychology review**, v. 2, p. 173-201, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J.; CAMPILLO, Magda. Motivating self-regulated problem solvers. **The psychology of problem solving**, v. 233262, 2003.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: **Handbook of metacognition in education**. Routledge, 2009. p. 299-315.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: **Handbook of academic learning**. Academic Press, 1997. p. 105-125.

ANEXO 1



Universidade de Brasília
 Departamento de Música
 Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS UnB
 Área: Música em contexto

PESQUISA: “Construção da performance musical de crianças ao piano: Um estudo à luz da aprendizagem autorregulada”

**TERMO DE CONSENTIMENTO
 Para menor de idade**

Meu nome é Karoline Nascimento Neves aluna do curso de pós-graduação em Música da Universidade de Brasília, nível mestrado acadêmico, matrícula UnB nº. 222100320, CPF 035.770.791-50, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo José Dourado Freire². Estou realizando um estudo piloto sobre “Construção da performance musical de crianças ao piano: Um estudo à luz da aprendizagem autorregulada”. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para a realização do trabalho com seu (sua) filho (a) a partir de entrevistas, observações das aulas e estudos em casa com a utilização de gravações.

Esclareço que as observações ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); lhe é garantido a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail piano.profkarol@gmail.com e pelo telefone celular 61.99111.9177.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo E AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno (a): _____

RG ou CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

² Contato: Prof. Dr. Ricardo Freire – E-mail: freireri@gmail.com.