

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRE GONÇALVES

**A DISCIPLINA DE LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM MÚSICA DO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO COM BASE
NA TEORIA SOCIAL COGNITIVA SOBRE PROCESSOS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM**

CURITIBA

2018

ALEXANDRE GONÇALVES

**A DISCIPLINA DE LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM MÚSICA DO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO COM BASE NA
TEORIA SOCIAL COGNITIVA SOBRE PROCESSOS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de
Doutor em Música, no Curso de Pós-Graduação em Música –
Cognição / Educação Musical, Setor de Artes, Comunicação e
Design, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)
(Elaborado por: Sheila Barreto CRB9-1242)

Gonçalves, Alexandre

A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do sul do Brasil: um estudo com base na teoria social cognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem. / Alexandre Gonçalves – Curitiba, 2018.

176 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Leitura musical à primeira vista. 2. Música – Ensino e Aprendizagem. I. Título.

CDD 780

PARECER

Defesa de tese de doutorado de **Alexandre Gonçalves** para obtenção do título de **Doutor em Música**.

Os abaixo assinados **Rosane Cardoso de Araújo**, **Luís Cláudio Barros Pereira da Silva**, **Guilherme Antônio Sauerbronn de Barros**, **Francisco Gonçalves de Azevedo** e **Guilherme Romanelli**, arguiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a tese: “**A Disciplina de “Leitura Musical à Primeira Vista” em Cursos de Graduação em Música do Sul do Brasil: Um Estudo com Base na Teoria Social Cognitiva sobre Processos de Ensino/Aprendizagem**”.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Doutor em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		<i>Aprovado</i>
Luís Cláudio Barros Pereira da Silva (UDESC)		<i>Aprovado</i>
Guilherme Antônio Sauerbronn de Barros (UDESC)		<i>Aprovado</i>
Francisco Gonçalves de Azevedo (UFPR)		<i>Aprovado</i>
Guilherme Romanelli (UFPR)		<i>Aprovado</i>

Curitiba, 5 de julho de 2018.


Prof.ª. Dr.ª. Rosane Cardoso de Araújo
Coordenadora do PPGMúsica

À minha mãe, Maria Elizabéti Gonçalves.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Rosane Cardoso de Araújo, pela confiança, carinho, paciência e dedicação, e por mostrar-me caminhos para uma autonomia profissional com muita clareza, objetividade e competência.

Ao Dr. Luís Cláudio Barros e Dr. Guilherme Sauerbronn pela amizade e participação na minha banca de qualificação, pelas valiosas contribuições para a construção desta tese, e por terem sido, ao longo da minha formação de graduação e mestrado, exemplos de competência e humanidade.

Ao Dr. Francisco Azevedo e Dr. Guilherme Romanelli pela participação na minha banca de qualificação e pelas valiosas contribuições para a construção desta tese.

Ao professor Dr. Danilo Ramos e ao colega Eduardo Mello pela orientação e realização do teste estatístico ANOVA.

Ao professor Dr. Omar Ramirez, pelo apoio e realização do teste estatístico *Alpha de Cronbach*.

Aos alunos, professores e músicos proficientes em Leitura Musical à Primeira Vista que gentilmente aceitaram participar deste trabalho.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná.

Às professoras Dra. Regina Finck e Dra. Tereza Franzoni pelo incentivo, carinho, e auxílio na elaboração do projeto de pesquisa e revisão dos questionários.

Às queridas Isabel e Karoline, pela amizade sincera, por todo o carinho, suporte, e incentivo emocional durante toda minha caminhada acadêmica.

Aos queridos Aglaê e Luciano, pelo carinho, companheirismo, parceria, e cuidado na tradução para o inglês do meu resumo.

À Gabriela, minha amiga querida, pelas conversas, sorrisos, risadas e apoio na fase final do meu estudo.

À Andréia Veber, minha irmã espiritual e de coração, que mesmo distante torce e vibra com minhas conquistas.

À Grasieli, minha grande incentivadora, pelo companheirismo enquanto estivemos juntos, pela amizade, carinho, compreensão e amor em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai Algacir, que distante torce, vibra e se emociona com cada conquista minha.

Aquele que se preocupa com os efeitos da sua ação modifica-a para melhor atingir seus objetivos.

(PERRENOUD, 2008, p.78)

RESUMO

O escopo para o presente trabalho foi investigar o processo ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista (LMPV) em cursos de Música de Universidades Brasileiras da região sul, à luz dos estudos das crenças de autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem. O referencial teórico do trabalho foi fundamentado na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, para analisar, especificamente, as crenças de autoeficácia e a autorregulação dos participantes. A metodologia utilizada foi o *Survey* e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários autoadministrados, publicados na internet para professores, alunos e músicos proficientes em LMPV. Por meio dos questionários buscou-se coletar dados sobre aquisição de leitura musical, crenças de autoeficácia, motivação e autorregulação da população participante da pesquisa. Fizeram parte da pesquisa 2 professores, 37 alunos, e 7 músicos proficientes em LMPV. As instituições investigadas foram as duas únicas que ofereciam a LMPV como disciplina específica no currículo (uma do Paraná e outra de Santa Catarina). A metodologia se dividiu em 5 etapas: na primeira foi realizado um levantamento de Universidades Brasileiras que oferecem Cursos de Graduação em Música, especificando quais ofereciam a disciplina de LMPV; as segunda e terceira etapas incluíram a adaptação e elaboração da escala para investigar o grau das crenças de autoeficácia em LMPV dos professores, alunos e músicos proficientes utilizando um estudo-piloto que foi avaliado quanto à confiabilidade do instrumento de medição por meio do teste *Alpha de Cronbach*; a quarta etapa consistiu na elaboração do *layout* do questionário e na logística de aplicação via internet; por fim, a quinta etapa foi a análise dos dados realizada por meio da estatística descritiva e da Análise de Variância (ANOVA). Os resultados apontaram que os professores e músicos proficientes atribuíram altos e médios índices para todas as dimensões de crenças de autoeficácia para as atividades de LMPV. Os alunos apresentaram menores índices de crenças de autoeficácia para LMPV nas dimensões *ritmos sincopados ou complexos, polifonia, e ler à primeira vista em uma prova*. A abordagem dos processos de ensino e aprendizagem da LMPV à luz da teoria sociocognitiva permitiu constatar como os níveis de crenças de autoeficácia dessa habilidade nos alunos estão relacionados com as interações entre os sujeitos e o ambiente, influenciando o comportamento destes sobre o planejamento, agenciamento, monitoramento e avaliação do desempenho nas atividades de LMPV. Espera-se, por meio desta pesquisa, contribuir com a área de Educação Musical, especialmente no contexto do ensino superior de música, trazendo uma perspectiva educacional mais ampla no ensino da Leitura Musical à Primeira Vista para a área de Práticas Interpretativas

Palavras-chave: Leitura Musical à Primeira Vista. Crenças de autoeficácia. Motivação. Autorregulação.

ABSTRACT

The scope of the present work was to investigate the teaching / learning process of Sight-Reading in higher music education of universities of Southern Brazil, through the studies of self-efficacy and self-regulation of learning. The theoretical framework was based on Albert Bandura's Social Cognitive Theory, specifically investigating the beliefs of self-efficacy and self-regulation of the participants. The methodology used was a Survey and the instruments of data collection were self-administered questionnaires, published on the Internet for teachers, students and musicians proficient in sight-reading. Through these questionnaires it was possible to collect data on sight-reading acquisition, self-efficacy beliefs, motivation and self-regulation of the participants in the research. Two teachers, 37 students, and 7 sight-reading experts were part of the research. The investigated universities were the only that offered the Sight-Reading as a specific discipline in the curriculum (one from Paraná and another from Santa Catarina). The methodology was divided in 5 stages: first, it was realized an inquiry of Brazilian Universities with undergraduate courses in Music, specifying which offered the sight-reading discipline; the second and third steps included the adaptation and elaboration of the scale to investigate the degree of self-efficacy beliefs in sight-reading of teachers, students and experts using a pilot study that was evaluated as to the reliability of the measurement instrument through the Cronbach's Alpha test; the fourth stage consisted in the elaboration of the questionnaire's layout and in the logistics of its application on the internet; finally, the fifth step contained the data analysis completed through the use of descriptive statistics and Analysis of Variance (ANOVA). The results showed that teachers and musicians attributed high and medium indicators to all dimensions of self-efficacy beliefs for sight-reading activities. The students presented lower self-efficacy beliefs in syncopated or complex rhythms, polyphony, and sight-reading in a test. The approach of the teaching and learning processes of sight-reading, considering the Social Cognitive Theory, allowed to verify how the levels of beliefs of self-efficacy of this ability in the students are related to the interactions between the subjects and the ambient, influencing their behavior on the planning, monitoring and evaluation in sight-reading activities. The goal through this research is to contribute to the area of Music Education, especially in the context of Higher Music Education courses, with a broader educational perspective in sight-reading teaching in Performance Practices.

Key-words: Sight-reading. Self-efficacy beliefs. Motivation. Self-Regulation

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA.....	57
FIGURA 2 - SUBFUNÇÕES DO SISTEMA DE AUTORREGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO (QUADRO-SÍNTESE DAS DIFERENTES VERSÕES ENCONTRADAS EM BANDURA (1978; 1986; 1991). Fonte: Polydoro e Azzi (2008, p. 152).....	67
FIGURA 3 - ESCALA DE CONFIANÇA NA EFICÁCIA PESSOAL (BANDURA, 2006, P. 312).....	73
FIGURA 4 - LAYOUT ADOTADO PARA A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR LMPV.	86
GRÁFICO 2 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA TRABALHAR COM A DIVERSIDADE	87
GRÁFICO 3 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR FRENTE À MUDANÇAS E DESAFIOS.....	88
GRÁFICO 4 - DIMENSÃO IDADE EM QUE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA.....	92
GRÁFICO 5 - DIMENSÃO COM QUE FREQUÊNCIA PRÁTICA LMPV.....	93
GRÁFICO 6 - DIMENSÃO GRAU DE FLUÊNCIA DE LMPV	93
GRÁFICO 7 - AMOSTRA GERAL DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA LMPV EM ANDAMENTOS RÁPIDOS	106
GRÁFICO 8 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LMPV	118
GRÁFICO 9 - ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS ADOTADAS PELO PROFESSOR DE LMPV – CATEGORIA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.....	120
GRÁFICO 10 - ANÁLISE DA IDADE EM QUE OS <i>EXPERTS</i> INICIARAM OS ESTUDOS MUSICAIS.....	124

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADOS DA CATEGORIA DADOS GERAIS	91
QUADRO 2 - COMPARATIVO DE DIMENSÕES DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL UNESPAR	94
QUADRO 3 - COMPARATIVO DE DIMENSÕES DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL UDESC.....	94
QUADRO 4 - COMPARATIVO DAS DIMENSÕES FREQUÊNCIA DE PRÁTICA DE LEITURA MUSICAL E GRAU DE CRENÇAS SOBRE QUÃO FLUENTE É A LMPV DOS RESPONDENTES – UDESC E UNESPAR.....	95
QUADRO 5 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES RITMOS COMPLEXOS E POLIFONIA.....	106
QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES ACORDES, FRASEADO, NOTAS EM LINHAS SUPLEMENTARES E ARTICULAÇÕES	108
QUADRO 7 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DINÂMICAS E TODOS ESSES ELEMENTOS SIMULTANEAMENTE	109
QUADRO 8 - COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS DA SEÇÃO PERIODICIDADE DE ESTUDO.....	110
QUADRO 9 - COMPARATIVO ENTRE AS QUESTÕES 31 A 34 - CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO	111
QUADRO 10 - COMPARATIVO ENTRE AS QUESTÕES 35 A 38 DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO	112
QUADRO 11 - COMPARATIVO DAS QUESTÕES 39 A 42* DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO	115
QUADRO 12 - COMPARATIVO DAS QUESTÕES 43 A 47* DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO	116

QUADRO 13 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS QUESTÕES 49 E 50 (METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO) DA CATEGORIA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA.....	119
QUADRO 14 - USO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DE LMPV – <i>EXPERTS</i>	124
QUADRO 15: COMPARAÇÃO DOS DADOS DAS QUESTÕES 8 E 9 DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL DOS <i>EXPERTS</i>	125
QUADRO 16 - DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DE LMPV E SUPERAÇÕES - QUESTÃO 10	126
QUADRO 17 - FATORES DO ALTO DESEMPENHO DOS <i>EXPERTS</i> EM LMPV - QUESTÃO 12	127
QUADRO 18 - MOTIVAÇÃO E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA PRATICAR LMPV – QUESTÕES 13 A 15	128
QUADRO 19 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA DE ELEMENTOS MUSICAIS - QUESTÃO 16 A 25.....	130
QUADRO 20 - COMPARATIVO ENTRE AS FREQUÊNCIAS DE UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 26 A 32.....	132
QUADRO 21 - COMPARATIVO DAS AÇÕES DA FASE DE CONTROLE DO DESEMPENHO DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 33 A 38	134
QUADRO 22 - COMPARATIVO ENTRE AS CAPACIDADES AUTORREFLEXIVAS DOS <i>EXPERTS</i> NA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 39 A 41	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE LMPV	43
TABELA 2 - SÍNTESE DAS CINCO ETAPAS METODOLÓGICAS.....	73
TABELA 3 - LEVANTAMENTO DAS IES NO BRASIL COM CURSO DE MÚSICA	74
TABELA 4 - SÍNTESE GERAL DOS QUESTIONÁRIOS PILOTO.....	79
TABELA 5 - TESTE <i>ALPHA DE CRONBACH</i> (ESTUDO PILOTO - QUESTÕES 10 A 28)	80
TABELA 6 - TESTE <i>ALPHA DE CRONBACH</i> (ESTUDO PILOTO - QUESTÕES 31 A 52)	80
TABELA 7 - VALORES CONSIDERADOS VÁLIDOS PARA O <i>ALPHA DE CRONBACH</i>	81
TABELA 8 - SÍNTESE DA AMOSTRA GERAL DO <i>SURVEY 2A, 2B E 2C</i>	83
TABELA 9 - CATEGORIAS PESQUISADAS DIVIDIDAS POR GRUPO	84
TABELA 10 - DIMENSÕES DOS DADOS GERAIS POR IES.....	85
TABELA 11 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	96
TABELA 12 - PONTUAÇÕES MÍNIMAS E MÁXIMAS DE CADA GRUPO PARA AS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	97
TABELA 13 - TESTE ANOVA DAS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	97
TABELA 14 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS.....	100
TABELA 15 - PONTUAÇÕES MÍNIMAS E MÁXIMAS DE CADA GRUPO DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS	100

TABELA 16 - TESTE ANOVA (ANÁLISE DE VARIÂNCIA) DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS.....	101
TABELA 17 - SÍNTESE DA AMOSTRA GERAL <i>EXPERTS</i> – CATEGORIA DADOS GERAIS.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPPOM	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
EMBAP	- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IES	- Instituições de Ensino Superior
LMPV	- Leitura Musical à Primeira Vista
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NTSES	- Norwegian Teacher Sense of Efficacy Scale
TSC	- Teoria Social Cognitiva
TSES	- Teacher Self-Efficacy Scale
UNESPAR	- Universidade do Estado do Paraná
UDESC	- Universidade Estadual de Santa Catarina
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA – LMPV	24
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAFIA E APRENDIZAGEM DA LEITURA MUSICAL	25
2.2 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LMPV	30
2.3 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA.....	33
2.3.1 Componente Perceptivo	34
2.3.2 Componente Motor	35
2.3.3 Componente Mnemônico	37
2.3.4 Considerações	40
2.4 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE LMPV	42
3. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA	57
3.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E SUAS FONTES.....	60
3.1.1 Motivação.....	63
3.1.2 Autorregulação.....	65
4. METODOLOGIA	69
4.1 MÉTODO.....	69
4.2 DELIMITAÇÃO DAS IES E POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	70
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	71
4.3.1 Procedimentos da pesquisa.....	73
4.3.2 Etapa 1 - <i>Survey</i> 1	74
4.3.3 Etapa 2 - Preparação para coleta de dados	75
4.3.3.1 Primeira Fase da Etapa 2	75
4.3.3.2 Segunda Fase da Etapa 2	76
4.3.4 Etapa 3 - Estudo Piloto.....	78
4.3.5 Etapa 4 - <i>Surveys</i> 2A, 2B e 2C - Coleta de dados.....	82
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
5.1 PROFESSORES	84
5.2 ALUNOS.....	90
5.2.1 Dados Gerais.....	91
5.2.2 Aquisição de Leitura Musical.....	92
5.2.3 Motivação	96
5.2.4 Crenças de Autoeficácia.....	99
5.2.5 Autorregulação.....	110

5.3 <i>EXPERTS</i>	122
5.3.1 Dados Gerais.....	123
5.3.2 Aquisição de Leitura Musical.....	123
5.3.3 Motivação e Crenças de Autoeficácia.....	128
5.3.4 Autorregulação.....	131
5.4 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS	138
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE 1 – DEPOIMENTO PRELIMINAR ALUNO	155
APÊNDICE 2 – DEPOIMENTO PRELIMINAR PROFESSOR	156
APÊNDICE 3 – TRADUÇÃO DA ESCALA TSES	157
APÊNDICE 4 – TRADUÇÃO DA ESCALA NTSES	159
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO PILOTO ALUNO	161
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO PILOTO PROFESSOR – 2B	164
APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO PILOTO <i>EXPERTS</i> – 2C	166
APÊNDICE 8 – QUESTIONÁRIO ALUNO – 2A	168
APÊNDICE 9 – QUESTIONÁRIO PROFESSOR – 2B	171
APÊNDICE 10 – QUESTIONÁRIO <i>EXPERTS</i> – 2C	173
APÊNDICE 11 – TESTE ESTATÍSTICO <i>ALPHA DE CRONBACH</i>	175
APÊNDICE 12 – TESTE ESTATÍSTICO ANOVA	176

1. INTRODUÇÃO

A Leitura Musical à Primeira Vista (LMPV) é a habilidade de ler e tocar uma partitura vendo-a pela primeira vez (BUCHER, 2009). Essa habilidade tem sido exigida regularmente em concursos e processos seletivos de músicos por todo o País (FIREMAN, 2010), além de ser muito requerida para pianistas que assumem as funções de correpetidor, acompanhador e camerista, conforme ressalta Muniz (2010).

Durante o período em que fui professor da disciplina de Leitura Musical à Primeira Vista, em uma instituição de ensino superior do sul do Brasil, assumi o compromisso de elaborar um Plano de Ensino dessa disciplina, até então inexistente, devido à recente implantação dessa disciplina. Nessa experiência me encontrei diante de duas realidades: a primeira, que exigia oferecer aos alunos estratégias e atividades que propiciassem a aquisição e/ou desenvolvimento/aprimoramento da LMPV, principalmente pelo fato de que esta disciplina atendia os bacharelados dos cursos de Piano, Violão, Violino, Viola, Violoncelo, além de alunos do curso de Licenciatura em Música que executavam instrumentos populares variados, como percussão, guitarra, teclado, etc; e a segunda, que me instigava a lidar com os variados estados psicológicos e fisiológicos dos alunos diante dos desafios enfrentados por estes em suas práticas de LMPV.

Para elaborar um plano de ensino foi necessário investigar quais autores discutiam essa temática. A partir desse levantamento verifiquei que as pesquisas abordavam principalmente os processos neurofisiológicos relacionados à LMPV (WRISTEN, 2005; SLOBODA, 2005; PAIVA e RAY, 2006; RISARTO 2010). Essas mesmas pesquisas reconheciam e especificavam habilidades motoras em leitores proficientes que viabilizavam o alto nível de performance à primeira vista, tratando a LMPV apenas como uma habilidade que poderia ser desenvolvida se fossem exercitados múltiplos movimentos que eram gerenciados pelo cérebro. Neste sentido, percebi então que a leitura musical, incluindo a leitura ao piano (que é meu instrumento), poderia ser considerada como um trabalho de esforço mental. Kaplan (1987, p. 20), em relação a esta afirmação, sugere que “a didática do ensino do piano deveria se preocupar menos em treinar os músculos e mais em exercitar a mente dos jovens alunos”.

Conforme ressalta Unglaub (2006, p. 45), “a proficiência na leitura musical à primeira vista é primariamente um processo cognitivo, e a aprendizagem pela reflexão, isto é, a que é dirigida pelo pensamento – juízo, raciocínio e imaginação criadora, é primordial”. Assim, considerando-se a mente como controlador central de todo o processamento fisiológico, motor e cognitivo do corpo, pode-se deduzir que ela está sujeita a ser influenciada por estados psicológicos, tanto de origem emocional quanto ambiental, e, conseqüentemente, por reações

físicas que manifestarão essas experiências. E aqui converge a segunda realidade com a qual me deparei ao ministrar a disciplina de LMPV: a de lidar com os estados psicológicos dos alunos. Era notável que esses estados pareciam interferir diretamente no aproveitamento da disciplina e na realização das tarefas e atividades propostas em aula. Fato recorrente entre os alunos, por exemplo, era a descrença em obterem êxito ao realizar as suas leituras à primeira vista, quando julgavam-se despreparados. A falta de motivação, o pouco incentivo, a falta de coragem para realizar as tarefas de leitura, a falta de objetivos claros, de organização e de regularidade no estudo eram fatores que também os afetavam. Do mesmo modo, no entanto, observei que os processos autorregulatórios de aprendizagem por eles utilizados, poderiam permitir o aprimoramento da habilidade de ler à primeira vista.

Percebeu-se, portanto, uma direta e recíproca "interação entre sujeito (fatores pessoais - cognições e afetos)" com as "circunstâncias ou variáveis do ambiente e ações ou comportamento" (CAVALCANTI, 2009 p.18) nos processos de ensino/aprendizagem na disciplina de LMPV. Estes fatores observados na relação sujeito/ambiente/comportamento/aprendizagem permitiram a aproximação do presente estudo da Teoria Social Cognitiva (1980), elaborada pelo psicólogo canadense Albert Bandura. A teoria sociocognitiva de Bandura aponta que "os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações." (PAJARES; OLAZ, 2008, p.99). Músicos, especialmente em estágio de aprendizagem - tanto quanto qualquer outro aprendiz - frequentemente podem questionar-se sobre sua real capacidade de realizar tarefas musicais. Quando questionam suas capacidades, questionam-se sobre as suas crenças de autoeficácia diante daquela atividade. Nesse momento, o grau de interesse nas tarefas musicais, seu comprometimento com o estudo e suas aspirações podem ser diretamente afetadas (CAVALCANTI, 2009). A crença de autoeficácia pode ser definida como o "julgamento que o indivíduo faz sobre suas capacidades para executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho" (BANDURA, 1986, p.391).

Conforme Bandura (1997, p.80), as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes principais: a) as experiências vicárias, que são as ações de observar o colega proficiente, imaginando que ao se envolver em atividades semelhantes alcançará resultados satisfatórios - aumentando suas crenças de autoeficácia; b) a persuasão social, que diz respeito aos efeitos psicológicos despertados pelos elogios ou críticas, positivas ou não; c) a experiência direta, particularmente a experiência de êxito¹, que refere-se aos efeitos psicológicos despertados pelo êxito na realização de tarefas, onde o aluno torna-se seguro gradativamente e aumenta a sua

¹ Entendemos também que, para alguns indivíduos, o fracasso é elemento altamente motivador, incentivando o sujeito a engajar-se cada vez mais na busca pelo êxito em atividades que se propõe a realizar.

crença de autoeficácia; d) e os aspectos fisiológicos e afetivos, que são estados psicológicos e corporais que dirigem os julgamentos sobre suas capacidades. Um exemplo prático da influência dos aspectos fisiológicos e afetivos é o nervosismo pré-performance frente ao professor, que muitas vezes interfere potencialmente na performance do aluno. Superar ou controlar esse nervosismo, aumentará a crença de autoeficácia. Caso contrário, a mente registra na memória as sensações consequentes desse nervosismo, ativando essas sensações em ações futuras semelhantes.

Paralela e complementarmente aos quatro pilares da crença de autoeficácia estão os processos autorregulatórios da aprendizagem, que "referem-se aos pensamentos, sentimentos e ações aplicadas para atingir objetivos específicos" (POLYDORO; AZZI, 2008 p.47). Em outras palavras, o uso da autorregulação na aprendizagem permite ao estudante escolher quais estratégias ou ferramentas - cognitivas e/ou práticas - ele utilizará para atingir seus objetivos.

Observando, portanto, os processos envolvidos no ensino/aprendizagem da LMPV, tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista do aluno é que surgiu a hipótese que fundamentou esta tese, isto é, a idéia de que a partir dos estudos sobre crenças de autoeficácia e autorregulação (constructos da Teoria Social Cognitiva) é possível entender aspectos psicológicos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da leitura musical à primeira vista, facilitando sua compreensão e possível ação para otimização desta prática musical.

A partir desta hipótese, algumas questões foram levantadas: podem as crenças de autoeficácia influenciar o resultado da aprendizagem e a execução de uma leitura musical à primeira vista? Os processos autorregulatórios, responsáveis por organizar o estudo, podem favorecer a aprendizagem da LMPV e aumentar crenças de autoeficácia? Como os professores que dirigem o ensino desse conteúdo podem colaborar com a ampliação das crenças de autoeficácia de seus alunos? Qual o caminho de aprendizagem, estratégias, ferramentas e práticas um leitor proficiente à primeira vista trilhou? Esse caminho pode ser reproduzido ou replicado por qualquer estudante que também deseja ser proficiente na LMPV?

Buscando responder essas questões, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar o processo ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista em cursos de Música de Universidades Brasileiras da região sul, à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, especificamente por meio do estudo das crenças de autoeficácia e da autorregulação dos participantes. A partir desse objetivo principal, outros objetivos específicos foram traçados neste estudo: realizar um levantamento das Universidades Brasileiras públicas e privadas que ofertavam a disciplina de LMPV em seus cursos de graduação e observar planos de aula das instituições participantes desta pesquisa; levantar dados junto aos participantes sobre os

processos cognitivos envolvidos na aquisição da LMPV; analisar as crenças de autoeficácia dos alunos de LMPV, considerando as relações existentes no contexto de sala de aula e atuação do professor; verificar os processos autorregulatórios dos alunos participantes, relacionando-os com o desempenho na disciplina; analisar a prática de músicos *experts* em LMPV destacando seus processos de desenvolvimento desta habilidade e seus processos autorregulatórios; e por fim, discutir possíveis estratégias para ampliar a crença de autoeficácia e os processos autorregulatórios otimizando o processo de ensino/aprendizagem da LMPV.

Para atingir os objetivos propostos foram utilizadas quatro *surveys* (ou estudos de levantamento) e uma pesquisa documental. O primeiro *survey* foi realizado para levantar dados das Instituições de ensino superior brasileiras (IES) que possuíam o ensino da LMPV em seus currículos. A partir deste levantamento foram definidas IES dos estados de Santa Catarina e Paraná para realização de pesquisa documental sobre planos de ensino. Na sequência foram realizados outros três *surveys* com três grupos específicos de participantes: alunos de LMPV, professores de LMPV e músicos *experts* em LMPV. Foram utilizadas cinco etapas metodológicas:

1) Pré-Levantamento de Dados: levantamento para listar as Universidades Brasileiras (públicas e privadas) com Cursos de Graduação em Música (Bacharelado e Licenciatura), especificando quais ofereciam a disciplina de LMPV.

2) Preparação para a coleta de dados com alunos, professores e *experts*: foram elaborados e aplicados questionários preliminares com alunos, professores e pianistas proficientes em LMPV, onde buscou-se reunir informações gerais sobre os processos de ensino, aprendizagem, desafios e estratégias de estudo da LMPV. A partir desse levantamento prévio e orientado pelos pressupostos da Teoria Social Cognitiva e a partir da utilização de questionários já validados por essa teoria, foram elaborados os questionários piloto para essa população.

3) Validação dos estudos piloto: para validar os questionários, os resultados dos dois grupos menores (professores e *experts*) foram analisados considerando-se a clareza e abrangência das questões. Para o questionário dos alunos, (que foi elaborado para um grande número de participantes) foi aplicado o teste de *Alpha de Cronbach* para a validação da coerência interna das questões, onde verificou-se que cada subescala do questionário obteve coeficiente superior a 0,90 no teste de Cronbach, demonstrando que o questionário possuía grande consistência interna.

4) Coleta de dados definitiva: foram aplicados os questionários com professores e alunos da disciplina LMPV das Universidades participantes da pesquisa, e com os *experts* em LMPV.

5) Análise e Discussões: Por meio dos dados obtidos foi realizada uma análise transversal dos questionários, buscando evidenciar as relações da LMPV com as crenças de

autoeficácia e os processos autorregulatórios envolvidos durante o processo de ensino/aprendizagem dessa habilidade.

Por fim, para elaboração desta tese foram organizados quatro capítulos. No primeiro capítulo foi realizada uma revisão bibliográfica e fundamentação sobre a LMPV com base especialmente em estudos cognitivos. No segundo capítulo o foco foi a apresentação do referencial teórico deste estudo: as crenças de autoeficácia e os processos autorregulatórios especialmente descritos nos estudos de Albert Bandura. No terceiro capítulo a metodologia da tese foi descrita. No quarto capítulo foram destacados os dados da pesquisa e as análises dos mesmos. Por fim, na conclusão da tese, foram evidenciados os principais resultados obtidos por meio da investigação e foram apresentadas as considerações finais.

Com esta pesquisa espera-se contribuir com estudos sobre LMPV, trazendo um olhar diferenciado, não calcado prioritariamente nos processos cognitivos/mentais, como descrito em grande parte da literatura sobre leitura musical à primeira vista, mas valorizando os processos psicológicos/cognitivos envolvidos na aprendizagem dessa habilidade.

2. LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA – LMPV

A leitura musical à primeira vista – LMPV – é uma habilidade comum na atividade de músicos pertencentes a culturas que utilizam partitura em sua prática musical. Os pianistas profissionais, por exemplo, geralmente lêem à primeira vista em atividades colaborativas nas quais acompanham outros músicos ou grupos de músicos (cantores, duos, trios, quartetos, etc); instrumentistas de cordas e sopros durante os ensaios em conjunto (bandas, orquestras, etc). Os professores frequentemente lêem à primeira vista um vasto repertório, a título de consulta, para determinar quais peças são apropriadas para seus alunos, ou para demonstrá-las aos seus alunos. Alunos frequentemente podem ser vistos requerendo essa habilidade em diversas situações, como um componente processual da aprendizagem do repertório, ou em situações competitivas, como festivais ou concursos (WRISTEN; EVANS; ESTERGIU, 2006).

A LMPV pode ser considerada uma das etapas principais e base fundamental do preparo de qualquer repertório, permitindo que o instrumentista, a partir dessa primeira leitura, crie, não só a compreensão da obra, como estabeleça critérios e escolhas interpretativas, estilísticas e técnicas. A habilidade de ler música à primeira vista tem sido exigida em muitos testes e concursos para ingresso em escolas ou outras instituições (FIREMAN, 2010). Concomitante a isso, músicos de estúdio e acompanhadores devem ser capazes de ler à primeira vista, assim como muitos músicos de orquestra, que continuam a realizar essa tarefa regularmente ao longo dos séculos (LEHMANN; KOPIEZ, 2009).

Neste capítulo segue uma revisão da literatura que discorre sobre os diversos conceitos de leitura musical à primeira vista, definindo a grafia musical tradicional (partitura²) como foco de interesse desta pesquisa; uma caracterização das tarefas que envolvem a ação de ler à primeira vista; um panorama de pesquisas sobre este tema; e aspectos inerentes à aquisição de leitura musical; e uma breve discussão sobre a inserção da prática de leitura musical à primeira vista como componente curricular nos cursos superiores de música de IES brasileiras.

² Forma de música escrita ou impressa em que pentagramas são normalmente ligados por barras de compasso alinhadas na vertical, de maneira a representar visualmente a coordenação musical. O termo, de origem italiana (*partire* significa “dividir”), alude à distribuição das diversas partes vocais e/ou instrumentais em diversos pentagramas (ou pautas). Fonte: Dicionário Grove de Música. Edição concisa. Zahar Editora, 1994.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAFIA E APRENDIZAGEM DA LEITURA MUSICAL

A capacidade de converter corretamente a escrita musical em som costuma ser frequentemente associada a um rol de habilidades do ‘músico completo’ (PASTORINI, 2016, p.9). No entanto, ainda é comum encontrarmos no contexto “conservatorial” metodologias de ensino que acreditam que o único caminho para se alcançar a proficiência na leitura musical à primeira vista é aquele em que se aprende a ler e decodificar a escrita musical, para então produzir os movimentos necessários e produzir o som esperado daquela escrita ROCHA, 2013). Esse enfoque pedagógico é apoiado na crença de que aprender por imitação ou auditivamente é insuficiente, pois não permite que o indivíduo atinja o mesmo nível de leitura musical de alunos que se iniciaram à leitura desde as primeiras lições.

Em via contrária a essa pedagogia estão aquelas concebidas por pedagogos da primeira metade do XX, tais como Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Suzuki (1898-1998), "como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX" (FONTERRADA, 2005, p. 107). As propostas desses pedagogos, denominadas “métodos ativos”, são caracterizadas pela experiência direta do aluno, a partir da vivência de diversos elementos musicais. Dentro dessa perspectiva, o aluno participa ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula, que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical (SANTOS, 2016). Em outras palavras, a pedagogia utilizada nos métodos ativos prima pela experimentação sensorial e prática da música através das vivências musicais, precedendo o contato com a grafia, leitura e compreensão da escrita musical tradicional. Quando ocorre o contato com a escrita e leitura musical na pedagogia dos métodos ativos, há a predileção por formas alternativas ou espontâneas de grafar os elementos musicais que experimentaram na prática. A partir disso faz-se a ponte, quando oportuno, para a escrita e leitura da grafia musical tradicional.

Mills e McPherson (2006, p. 155) definem que um indivíduo é alfabetizado a partir do desenvolvimento de diversas capacidades:

[...] fazer música, refletir sobre a música na qual está engajado, expressar sua visão sobre a música que toca, ouve ou cria, falar sobre e ouvir música com propósito de formar julgamentos, ler, escrever, compreender e interpretar a notação musical [...] (tradução nossa)³.

³ [...] to make music, reflect on the music in which they are engaged, express their views on music which they play, hear or create, speak about and listen to music in order to form judgements, and read, write, comprehend and interpret staff notation.

Essa afirmação converge com os ideais pedagógicos dos métodos ativos, uma vez que coloca à frente da capacidade de ler música todas as habilidades descritas como necessárias para que um indivíduo possa ser considerado musicalmente alfabetizado, sendo que o ato de ler representa apenas um dentre os vários componentes da alfabetização. Desde seus primeiros anos de vida, a criança aprende primeiramente, a expressar-se através da linguagem verbal. A partir da ampliação da sua compreensão sobre o mundo, passa a nomear tudo o que o cerca (as pessoas, os animais, os objetos, incluindo as sensações). Posteriormente, se estabelecem os processos de aprendizado dos signos escritos que representam os sons das letras (fonética), e que por sua vez geram as palavras que representam o conhecimento agregado do mundo. A introdução da linguagem escrita das palavras acontece entre os cinco e seis anos de idade, que é o tempo considerado necessário para desenvolver um determinado nível da linguagem verbal (FREIRE, 1989). É durante este período que o indivíduo se torna capaz de formar significados para objetos, seres e seus comportamentos, antecedentes ao processo de desenvolvimento da escrita e leitura de palavras. Parte-se, portanto, de significações gerais (vivências e verbalizações do mundo) rumo aos níveis de racionalização da escrita e leitura da palavra (FREIRE, 1989). Mills e McPherson (2006) afirmam que antes de iniciar o processo de aprendizado da leitura a criança é exposta a uma significativa quantidade de informação verbal, e a partir daí aprende com os adultos quando e como utilizar os processos de escrita e de leitura. Além disso, pesquisas recentes têm sugerido que é preferível e considerado mais natural uma aprendizagem que se move do som para o símbolo, ou do fazer/participar para o ler/escrever (ROGOFF *apud* LEHMANN et al., 2007, p.111).

Na história da música ocidental a notação musical se consolida a partir da necessidade de coordenar diferentes cantores ou instrumentistas, ao mesmo tempo que assume papel crucial na construção de uma interpretação, pois, ainda que tenha limitações, é o meio pelo qual o compositor pode registrar sua criação⁴ (BOSSEUR, 2014). A notação musical é um registro visual do som ouvido ou imaginado, ou um conjunto de instruções visuais para intérpretes (GROVE, 2001). Ou seja, um guia de execução que registra uma série de eventos e de dimensões que ocorrem de forma simultânea, tais como ritmo, alturas, intensidade, articulação, métrica, etc. O objetivo principal da leitura musical à primeira vista é a performance autêntica

⁴ A não ser no caso hipotético de um compositor-intérprete, em que ele mesmo execute suas próprias peças e não tenha a ambição de que outros o façam, a partitura é o ponto intermediário que marca tanto a responsabilidade do compositor de deixar claro o que pretende com a obra, quanto a do intérprete que deve transformar em sons as ideias notadas (BOSSEUR, 2014).

do texto musical, ou, como W. A. Mozart, uma vez o formulou, "tocar a peça... para acreditar que foi composta por quem a toca"⁵ (CROFTON; FRASER, 1985, p. 111).

Em uma notação textual verbal, que, via de regra, é formada por sequências delineadas de idéias e significados, tem-se como produto final a compreensão e a recordação daquilo que se leu. A notação musical tradicional, chamada ortocrônica, é uma representação gráfica das estruturas que a compõem (altura, durações, métrica, etc.), e da forma musical. No entanto, essa grafia não especifica o que deve ser feito para realizar o som ali representado. Por conta disso, Mills e McPherson (2006) acreditam que expor precocemente o aprendiz à grafia ortocrônica pode levá-lo a negligenciar aspectos que nem sempre estão explicitamente indicados na partitura como timbre, articulação, dinâmicas, dentre outros (MILLS; McPHERSON, 2006).

Santos (2016), Bona (2011), Mariani (2011), Quadros (2008), e Rocha (2007), demonstram em suas pesquisas que, durante as primeiras etapas de aprendizagem de um instrumento musical, os aspectos apontados por Mills e McPherson podem ser melhor explorados quando não ocorre a utilização de um referencial gráfico, tal como preditam alguns métodos ativos, por exemplo. Nessa direção, “fazer música pode significar tornar um indivíduo fluente em música a partir do desenvolvimento de habilidades como tocar de ouvido, memorização e tocar por imitação” (PASTORINI, 2016, p.20). A respeito disso, é válido lembrar que muitos leitores proficientes moldaram sua alfabetização a partir de práticas tais como tocar de ouvido, utilizando a memória musical, dentre outras atividades que permitem uma vivência musical anterior à introdução da escrita (GREEN; BRAY *apud* MILLS; McPHERSON, 2006). A ampliação do conhecimento de mundo, neste caso, refere-se à exposição do indivíduo à experimentação da música antes da introdução da notação, o que permite o desenvolvimento extensivo de um vocabulário de padrões rítmicos e tonais, dentre outros aspectos (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002). Assim, quando a notação musical é introduzida, adquire significações com base em expectativas sonoras e motoras de vivências anteriores, e os processos de leitura musical se reordenam da seguinte forma: *escrita musical – expectativa do som – movimento* (MILLS; McPHERSON, 2006). Portanto, ler e escrever tornam-se o ponto de chegada dentro de um processo de construção de significados. O produto final desta construção é o que capacita o indivíduo a codificar e decodificar estes significados em procedimentos de escrita e de leitura. Conclui-se então, que o desenvolvimento dessa habilidade ocorre no longo prazo, considerando o tempo de maturação necessário de vivência musical (ZHUKOV, 2014).

⁵ [...]‘to play the piece... so as to make believe that it had been composed by the one who plays it’ (carta de 1778 citada em Crofton; Fraser 1985 , p. 111).

Sobre este aspecto, Sloboda (2005) chama a atenção para a influência dos processos pedagógicos envolvidos no ensino de instrumento sobre a construção das bases fundamentais da alfabetização musical. Segundo o autor, e em concordância com as propostas pedagógicas encontradas nos métodos ativos, estimular a experiência musical antes do ensino da notação musical permite que o aprendiz vivencie as experiências sensoriais e motoras necessárias à geração de expectativas utilizadas no processo de leitura. Ao analisar as tarefas inerentes à leitura musical à primeira vista, o autor também concluiu que a atividade de ler nota a nota consiste em um processo insuficiente para o desenvolvimento adequado dessa habilidade, e que “[...] a obra musical deve ser entendida antes de ser tocada, utilizando o som para checar as hipóteses. O maior auxílio para isto é a fascinação com a música em si mesma, um desejo de descobrir como uma peça soa [...]” (SLOBODA, 2005, p. 20)⁶. Neste sentido, podemos inferir que indivíduos que experimentam, durante seus processos de alfabetização musical, as vivências musicais precedidas à racionalização da escrita, serão aqueles com maior proficiência em decodificá-la a partir da identificação e previsão de estruturas maiores (aurais e motoras). A previsão dessas estruturas, pode ocorrer, por exemplo, a partir da audiação de uma obra musical. Audiação é considerada como a capacidade de reproduzir a música mentalmente, ou seja, trata-se da ativação do ouvido interno (GORDON, 2000; HIATT; CROSS, 2006; FINE; BERRY; ROSNER, 2006). Dependendo do desenvolvimento do músico, ele pode imaginar como uma música deve ser executada tanto em termos de digitações e melhores opções de posição no instrumento, quanto em termos de expressões mais adequadas para as frases e cadências musicais. Gordon (2000) ressalta a importância da audiação para a LMPV e argumenta que:

A notação é uma “janela” através da qual se espreita; a audiação está do outro lado. Um músico que consegue audiar é capaz de dar significado musical à notação. Um músico que não consegue audiar só pode atribuir significado teórico à mesma (GORDON, 2000, p.21).

Consequentemente e de acordo com Pastorini (2015), um bom nível de leitura musical é aquele em que se audia e se lê unidades estruturais maiores de significações (motivos, temas, frases), tal como ocorre com a audiação musical, ao invés de uma leitura nota a nota. Para este autor,

⁶ The music must be understood before it is played, using the actual sound to check out one’s hypothesis. The main aid to this is a fascination with music itself, a desire to find out what a piece sounds like.

(...) o processamento da leitura musical na geração das expectativas aurais e motoras necessárias à sua decodificação deve ocorrer da mesma forma. Estas só podem ser geradas com base na experiência prévia. Neste panorama, o aprendizado de uma música através da partitura por um indivíduo sem uma vivência musical anterior pode gerar correções excessivas da performance, ou uma execução lenta e insegura oriunda da leitura nota a nota (PASTORINI, 2016, p.21).

Uma leitura musical nota a nota, além de ser uma prática altamente estafante, pode gerar no aluno/instrumentista diversas tensões desnecessárias que contribuem para dificultar as respostas motoras às expectativas aurais. Com isso, a leitura focada em identificar constantemente estruturas menores e desconectadas de um contexto musical mais amplo, tanto quanto pela monitoração partitura/instrumento, pode se tornar frustrante e desestimulante (BAMBERGER *apud* McPHERSON; GABRIELSSON, 2002, p. 105).

A grafia tradicional de música registra, em sua essência, a altura e a duração dos sons. Pressupõe-se, portanto, que seja importante que esses dois elementos estejam seguramente dominados pelo aluno/instrumentista, para que ele seja bem-sucedido em sua leitura musical à primeira vista. Se sua leitura rítmica estiver defasada em relação à melódica, sua leitura terá contínuas interrupções enquanto decodifica e compreende o ritmo do que está tocando, e vice-versa. Smith (1986), Harris (1998), Bucher (2009), Macy (2014), e Markov e Berlim (2015) demonstraram que a importância em desenvolver e dominar a leitura rítmica precede o mesmo domínio da leitura melódica, a fim de auxiliar esta última, acelerando a execução à primeira vista e motivando o leitor. Logo, é imprescindível que os componentes que caracterizam a escrita rítmica – combinações rítmicas diversas e polirritmias, por exemplo – e a escrita de altura – sequências melódicas e notas em blocos – sejam eficientemente abordadas durante o ensino de leitura musical.

Ler música buscando compreender e executar o texto musical em suas unidades maiores (motivos, temas e frases) favorece a consolidação de outros aprendizados, tais como os de estilo, de forma, e até mesmo de técnica instrumental, uma vez que direciona as notas conferindo a elas sentido musical.

Entende-se, portanto, que um bom nível de leitura musical à primeira vista está, também, diretamente relacionado ao modo com que aprendemos a compreender música, fase da aprendizagem musical que antecede a compreensão e decodificação da grafia musical. Nesta fase, as práticas musicais de atividades propostas pelos métodos ativos, por exemplo, seriam importantes aliadas na geração de expectativas aurais e motoras do texto musical, quando futuras leituras musicais à primeira vista fossem realizadas. Estas expectativas advêm do conhecimento adquirido pela experiência sensorial direta do aluno, a partir da vivência de diversos elementos musicais. Fonterrada (2005) pondera que "são poucas as escolas que

sistematicamente desenvolvem um trabalho apoiado nos métodos ativos como preparação para o ensino de instrumento" (FONTERRADA, 2005, p. 108). Essa constatação pode ser um dos fatores que levam os músicos a acreditarem que ser proficiente na leitura musical à primeira vista é apenas um processo limitado à decodificação ou interpretação de signos, mesmo com toda a dificuldade que estes apresentam (FIREMAN, 2010).

2.2 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LMPV

A expressão leitura musical à primeira vista remete-nos à idéia de que o performer deve tocar uma partitura que nunca tenha visto. De acordo com o Dicionário Oxford de Música, a leitura musical à primeira vista é a técnica de executar uma peça musical desconhecida tendo como referência apenas a notação musical, sem o auxílio da audição de uma gravação ou de outro intérprete que toque a música. Pace (1999), Fireman (2008) e Bucher (2009) também concordam com essa definição, e acrescentam que a leitura musical à primeira vista é uma habilidade de ler e tocar obras musicais sem provar ou praticar preliminarmente no instrumento (PACE, 1999).

Em inglês, a terminologia correlata para designar a atividade de leitura musical à primeira vista é encontrada nos diversos referenciais como *sight-reading* (para revisão ver Lehmann e McArthur, 2002), tendo como definição o ato de tocar, por partituras, música desconhecida⁷.

A habilidade de ler música à primeira vista tem sido foco constante em pesquisas de psicólogos e pedagogos da música desde a década de 1970. Inicialmente, as pesquisas de John Sloboda⁸ (1974a; 1977; 1993) e Sloboda et al. (1998), buscavam compreender quais habilidades físico-motoras eram responsáveis pelo alto desempenho de músicos durante a leitura musical à primeira vista, com especial foco sobre os movimentos oculares relacionados aos erros de leitura. Em seu livro “A Mente Musical” Sloboda (2005) discorreu sobre os processos de aprendizagem da leitura musical, tecendo um paralelo entre linguagem verbal e a música. O segundo capítulo destinado a essa discussão, quase em sua totalidade, é organizado em torno da subdivisão da linguagem e da música em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica. A respeito da linguagem musical, objeto da leitura musical à primeira vista, o autor declara:

⁷ “Sight-reading: playing unfamiliar music from scores” (SOLOMON, 2002).

⁸ John Sloboda é professor internacionalmente conhecido por suas pesquisas no campo da psicologia da música. É autor de mais de 100 publicações na área, tendo como importantes referências para a área os livros: A Mente Musical (1985), Explorando a Mente Musical (2005) e Psicologia para Músicos (2007). Em 2008, tornou-se professor emérito na Keele University, onde atuou como professor e pesquisador durante 34 anos no Departamento de Psicologia.

A fonologia se refere à maneira como uma variedade potencialmente infinita de sons é 'recortada' em um número finito de categorias sonoras discretas, que constituem as unidades comunicativas básicas. A sintaxe concerne a maneira como essas unidades são combinadas em sequências [...] A semântica preocupa-se com a maneira como as sequências construídas veiculam sentido. Combinações particulares e fixas de unidades fonológicas podem ter significados fixos, mas é característica tanto da linguagem quanto da música que o significado também seja veiculado pela ordenação e combinação dos elementos em sequências mais longas (SLOBODA, 2008, p.17, tradução nossa).

Isto significa dizer que a um determinado estímulo visual inédito resulta uma série de movimentos necessários à produção do som através do instrumento musical ou do canto. Pode-se deduzir, portanto, que tal ineditismo ocorre parcialmente, uma vez que parto do pressuposto de que haja para o leitor certo grau de familiaridade com a simbologia da escrita musical. Além disto, o músico necessita decodificar a notação em movimentos, presumindo-se que existam expectativas de certos padrões motores inerentes à manipulação de um instrumento musical, para que seja possível a expressão musical de uma determinada linguagem. Assim, a leitura musical à primeira vista tem seu início efetivo não somente a partir do momento em que o indivíduo consegue decifrar os símbolos musicais, mas também quando este consegue prever os aspectos aurais e motores da obra, conferindo a eles significado.

Embora a definição mais utilizada para leitura musical à primeira vista seja a descrita por Gabrielsson (2003), que refere-se à habilidade de tocar música através da partitura sem nenhuma prática prévia do material pelo músico, combinando leitura e produção de movimentos com o objetivo de criar uma execução musical, Thompson e Lehmann (2004), embora concordem com a definição anterior, propõem outro entendimento que também define a habilidade de ler música à primeira vista. Os autores acreditam que qualquer execução musical pela leitura direta da partitura pode ser considerada como sendo 'leitura musical à primeira vista'. A partir dessa definição, os autores atribuíram a essa habilidade uma função de ferramenta, através da qual o músico pode nortear o seu estudo, ou sua interpretação. Dessa forma, serve também como um auxílio no processo de recordação dos aspectos aurais, motores e expressivos da obra musical, e também como ferramenta de apoio para a execução de uma obra preparada em um curto espaço de tempo.

Segundo Lehmann e McArthur (2002), há o entendimento de que a leitura musical à primeira vista também possa ocorrer sem haver obrigatoriamente o som como resultante, (como por exemplo, a partir da leitura silenciosa). Neste cenário toma-se como exemplo a figura do regente⁹. Considerando que este nem sempre tem a orquestra a sua disposição, pode utilizar a

⁹ Assim como a LMPV pode auxiliar regentes em seus estudos técnicos, o referencial teórico deste estudo reconhece que há outros tipos de LMPV. A LMPV coletiva, quando ocorre em grupos como a orquestra, por exemplo, apresenta outras variáveis que podem interferir no desempenho da LMPV, visto que a LMPV acontece

leitura como uma ferramenta para o ensaio dos movimentos apropriados a sua condução, utilizando a notação musical com o recurso de treinamento dos padrões motores e de geração de expectativas aurais.

Para Lehmann e Kopiez (2009), “leitura musical à primeira vista é a execução – vocal ou instrumental – de longos trechos musicais não (ou pouco) ensaiados, a um andamento aceitável e expressão adequada” (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p.334, tradução nossa¹⁰). Essa definição é ainda mais específica, pois considera também o andamento e expressividade como elementos importantes a serem contemplados durante a primeira leitura. Dentro dessa perspectiva, amplia-se o hall de faculdades cognitivas e fisiológicas necessárias ao proficiente leitor, tornando o desenvolvimento dessa habilidade ainda mais desafiador. Isso posto, Lehmann e McPherson (2002) postulam que o performer deve dominar outras habilidades durante a leitura musical à primeira vista, tais como percepção, cinestesia, memória e gerenciamento na resolução de problemas (LEHMANN; McPHERSON, 2002). Essas outras habilidades que envolvem a ‘expressão adequada’ mencionada anteriormente como necessária por Lehmann e Kopiez, e que contemplam aspectos como a compreensão de estilos, de linguagens, de padrões motores, e da própria simbologia da notação musical adotada em uma determinada linguagem musical, são pré-requisitos para alcançar um grau satisfatório de leitura.

Portanto, nesta pesquisa, considera-se a leitura musical à primeira vista uma *performance*¹¹ cuja interpretação é feita simultaneamente à leitura de uma obra desconhecida e que pressupõe uma exequibilidade momentânea e primeira de uma obra musical, sem preparação prévia ao instrumento, ou seja, executada pela primeira vez. As capacidades e habilidades cognitivas que estão incorporadas ao ato de ler à primeira vista, são geralmente adquiridas a partir da experiência¹² e compreensão prévia de elementos musicais e técnico-instrumentais, e contribuem significativamente para a melhor ou pior *performance*, a maior ou menor capacidade de leitura, e uma coerente interpretação musical.

ao mesmo tempo com vários instrumentistas, como a manutenção do andamento, e as interações entre vários sujeitos realizando uma tarefa de LMPV. No entanto, essa variedade de contextos práticos de LMPV não serão abordadas nessa pesquisa.

¹⁰ Sight-reading is the execution — vocal or instrumental — of longer stretches of non- or under-rehearsed music at an acceptable pace and with adequate expression (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p.334).

¹¹ Performance aqui é entendida como execução instrumental; a ação de tocar um instrumento.

¹² De acordo com Sloboda (2012), quanto maior a experiência de leitura musical adquirida, maiores serão as chances de realizar uma LMPV satisfatoriamente. De acordo com a definição de LMPV adotada por esta pesquisa, que pressupõe a leitura e execução *a prima vista*, entendemos que ter fluência na leitura musical apenas, não garante a execução fluente, uma vez que a técnica instrumental auxiliará a execução do que se lê.

2.3 ASPECTOS COGNITIVOS DA LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA

A revisão de literatura sobre as demandas cognitivas e de execução da leitura musical à primeira vista apresenta estudos relacionados à investigação de estratégias que auxiliam músicos a superar desafios durante essa prática, ao mesmo tempo que distinguem os aspectos técnicos comumente requeridos durante a performance à primeira vista (WRISTEN, 2005). A maior parte das pesquisas sobre LMPV e as aplicações de ensino dessa habilidade referem-se principalmente àquela praticada por pianistas e violonistas¹³, mas as observações levantadas são facilmente adaptáveis a outros instrumentistas. Gabrielsson (2003) realizou um mapeamento sucinto das linhas de pesquisa em Práticas Interpretativas e a análise de sua estrutura organizacional através da compilação de mais de quinhentos artigos publicados em Revistas e Periódicos entre 1995 e 2002. O autor foi o primeiro pesquisador a indicar esses focos investigativos, além de descrever, de forma concisa e conceitual, o panorama das linhas de pesquisa em Práticas Interpretativas, indicando as principais fontes e o resultado de algumas dessas investigações. A Leitura musical à primeira vista foi uma dessas linhas de pesquisa, sendo a sétima de dez subdivisões por ordem decrescente em número de trabalhos, totalizando 36 durante o período analisado¹⁴.

Os estudos¹⁵ sobre LMPV podem ser agrupados em três grandes categorias: 1 - Cognitivo / perceptual, que envolve movimentos oculares, percepção da notação e outros aspectos da partitura, e a influência do feedback visual e auditivo; 2 - Fatores que afetam o sucesso na realização de LMPV; 3 - Abordagens educacionais / pedagógicas, que se concentram na aquisição ou melhoria da LMPV através de instruções específicas. A partir dessas categorias, percebe-se que diferentes componentes que atuam conjuntamente fazem parte de três processos distintos durante a performance da LMPV: percepção, motricidade e memória (PASTORINI, 2015; 2016).

¹³ Wristen (2005); Fireman (2008); Lehmann e Kopiez (2009); Risarto (2010); Muniz (2010); Fireman (2010); Costa (2011); Pastorini (2011); Arôxa (2013); Seara (2015); Ruivo (2015); Pastorini (2015); e Montañés (2016).

¹⁴ Nesse mapeamento estão, por exemplo, os trabalhos de Truitt, Clifton, PolLatsek e Rayner (1997) sobre a percepção e resposta óculo-motora; de Gilman, Underwood e Morehen (2002) sobre o reconhecimento visual de padrões melódicos por intervalos; e de Water e Underwood (1998) sobre as diferenças nos movimentos oculares de músicos experts e iniciantes durante a realização de uma leitura musical à primeira vista.

¹⁵ Para revisão, ver os trabalhos de Sloboda (1974; 1977), Lehmann e McArthur (2002), Lehmann e McPherson (2002), Gabrielsson (2003), Sloboda (2005), Wristen (2005), Lehmann e Kopiez (2009), Zuhkov (2014), Montañés (2016); no Brasil, as pesquisas de Pastorini (2016); Fireman (2010), Risarto (2010), Muniz (2010), Costa (2011), Unglaub (2011), Arôxa (2013), Rocha (2013), Silva e Barros (2014), Goldenberg (2015), Ruivo (2015), Gonçalves e Araújo (2016).

2.3.1 Componente Perceptivo

Este componente refere-se à resposta dada aos padrões visuais da notação musical e diz respeito à função óculo-motor no reconhecimento de padrões como escalas, arpejos, estruturas de contorno e frases na partitura. Os estudos precursores sobre a leitura musical à primeira vista, iniciados em 1930 e de caráter experimental, concluíram que a maior capacidade de apreensão das notas na leitura era influenciada diretamente pela experiência musical do instrumentista, e que os tipos de fixações¹⁶ oculares dependiam da textura musical, sendo as fixações horizontais mais frequentes em escrita do contraponto e as fixações verticais em escrita homofônica (BEAN, 1938; WEAVER *apud* SLOBODA, 2005).

Sloboda (2012) ao investigar a identificação de padrões na notação musical por músicos e não-músicos, observou que músicos foram mais capazes de identificar rapidamente padrões familiares do que não-músicos. Seu estudo também demonstrou que os músicos se utilizaram de atributos globais e conceituais, tais como o contorno melódico (SLOBODA *apud* SLOBODA, 2012). Os resultados sugeriram que a capacidade de ler música com base em atributos conceituais, tais como o contorno melódico, somente é possível em função da experiência musical adquirida.

Penttinen, Huovinen e Ylitalo (2013), em uma pesquisa que investigou a habilidade de processamento e de descrição verbal de uma melodia dada durante um teste de leitura em silêncio, constataram que os participantes com experiências musicais anteriores mostraram-se mais hábeis em expressar a notação de forma mais sofisticada, utilizando a terminologia musical adequada e se referindo de forma frequente e integrada aos aspectos globais da melodia, tais como tonalidade e caráter da música. Aliado a isso, um outro estudo sobre a quantidade e a qualidade de movimentos oculares teve como foco as diferenças entre leitores habilidosos e leitores com pouca experiência de leitura musical à primeira vista (PENTTINEN; HUOVINEN, 2011; FURNEAUX; LAND, 1999). Nesse sentido, constata-se que movimentos oculares rápidos e efetivos podem fornecer um maior tempo para a percepção e assimilação de uma quantidade maior de detalhes na partitura, agrupando-os como se fossem uma única informação. Segundo Sloboda et al. (1998), *experts* em LMPV frequentemente percebem múltiplos detalhes da partitura musical como uma única informação. Esse método de agrupar em unidades maiores

¹⁶ A área de visão do olho humano é um círculo de 2,5 centímetros na página. O comportamento ocular atua com uma série de fixações com duração aproximada de 250 milissegundos, e o que percebemos como um objeto coerente é oriundo da combinação das diversas fixações com certo grau de processamento cognitivo que une todas as informações coletadas. Os saltos entre uma fixação e outra dura em torno de 50 milissegundos na leitura fluente (THOMPSON; LEHMANN, 2004; SLOBODA, 2012).

múltiplos detalhes é conhecido pelo termo “chunking”¹⁷. A percepção de informações em "chunks" oferece uma explicação para o maior número de fixações oculares dos *experts* em LMPV e o uso de movimentos oculares progressivos e regressivos para escanear a partitura (Furneaux & Land, 1999).

De modo geral, os resultados das pesquisas que investigam o componente perceptivo descrevem dois elementos distintos, porém complementares. O primeiro, diz respeito aos movimentos oculares que ocorrem durante a leitura, demonstrando que leitores mais experientes possuem um intervalo¹⁸ maior entre a observação da partitura e a execução motora conseguindo ler adiante do que está sendo tocado e antecipar os aspectos visuais, aurais e motores de forma mais eficiente¹⁹. O segundo elemento, diz respeito à importância da experiência musical prévia do leitor, onde pesquisas demonstraram que os leitores com melhor desempenho de leitura musical à primeira vista conseguiram reter as informações visuais em maior quantidade em relação aos menos habilidosos. Neste sentido, a experiência musical e com repertório parece cumprir um importante papel, uma vez que poderá ser acessar as informações dessas experiências durante a LMPV a partir da memória.

2.3.2 Componente Motor

O componente motor envolve padrões de movimentos típicos que ocorrem nas estruturas de um determinado estilo ou linguagem musical. Thompson e Lehmann (2004) ao considerarem a leitura musical à primeira vista como uma atividade na qual o intérprete não sabe ao certo o que virá a frente, indicam que essa habilidade requer uma constante adaptação motora para garantir que a execução musical seja a mais próxima possível de uma performance ensaiada.

Diferentemente da performance ensaiada, na qual o músico resolve as possíveis dificuldades técnicas e de leitura de notas, na leitura musical à primeira vista há uma certa

¹⁷ *Chunking* é um termo proposto por Sloboda (1974b) para definir a ação de ler blocos de unidades maiores de informações musicais. Posteriormente, Snyder (2009) utilizou o termo “naco” para essa mesma ação.

¹⁸ Este intervalo foi definido por Sloboda com termo *eye-hand span*. Sobre isto, Sloboda (2012) afirma que “[...] quando se comparam bons e maus leitores percebe-se como bons leitores possuem um intervalo entre mão e olho menor [...] mesmo quando as melodias são estruturalmente muito simples [...]” (SLOBODA, 2012, p. 147).

¹⁹ O movimento dos olhos enquanto se lê tem sido um dos principais componentes estudados em LMPV (GABRIELSSON, 2003; HODGES, 1992). Os mecanismos do sistema de movimento do olho operam para dar ao leitor uma série de flashes de imagens (conhecidos como fixações) em formatos circulares” (SLOBODA, 1985, p.69). Os termos fixação e movimentos sacádicos (sacadas) são usados para descrever o momento em que olho para em uma informação gráfica e o movimento até a próxima informação, respectivamente. Existe uma variação de tempo para o período de fixação que é de 100 milissegundos a 500 milissegundos e de aproximadamente 50 milissegundos para a sacada (HODGES, 1992; SLOBODA, 1985).

tolerância quanto a possíveis erros de notas, uma vez que a tentativa de as corrigir causará a interrupção do discurso musical. Daí a importância do desenvolvimento da técnica instrumental, como elemento auxiliar na leitura musical à primeira vista, uma vez que a atenção visual do músico estará mais direcionada para a partitura em detrimento do ineditismo do material lido.

Sloboda (2005), Muniz (2010) e Rocha (2016) acreditam que o ouvido interno (audiação) desempenha um papel importante durante a LMPV, e desenvolver essa capacidade pode se tornar uma valiosa habilidade, já que a leitura nota a nota não garante a desenvoltura satisfatória durante uma leitura musical à primeira vista. Kaplan (1989) e Sloboda (2005) concordam que a obra musical deve ser entendida antes de ser tocada, em todas as suas dimensões (forma, fraseado, harmonia, etc.). Tan, Pfordresher e Harré (2010) relacionam o desenvolvimento da construção da imagem aural às práticas de tocar de ouvido e improvisar. Assim, ao observar uma escala de notas na forma escrita, por exemplo, o intérprete deve ser capaz de prever sua sonoridade, e em um segundo momento a produção do movimento necessário. Ao analisarem o papel da audição interna na leitura musical à primeira vista, Lehmann e Kopiez (2009) concluíram que a representação mental da notação musical envolve a construção de expectativas sobre estruturas gerais de uma obra, tais como melodia, harmonia, ritmo, etc.

Wristen, Evans e Stergiou (2006) desenvolveram um estudo que comparou a diferença na quantidade de movimentos entre a performance musical de uma peça e a leitura musical à primeira vista de um excerto. Constataram em sua revisão de literatura que embora as pesquisas não tenham contemplado a produção de movimentos como temática central, muitas delas consideravam os padrões motores como produtos do processamento cognitivo. O referido estudo, ao utilizar a tecnologia de captação de imagem em *slow motion*, averiguou que as velocidades angulares de dedos, pulso, braço e ombros, foram ampliadas em uma segunda tentativa de leitura musical à primeira vista de um excerto musical. Este dado sugere que, com um maior tempo de exposição ao material musical, maior a eficiência motora do participante entre uma tentativa e outra.

O controle visual durante a prática de LMPV é outro fator que interfere diretamente no desempenho dessa tarefa. Banton (1995), ao constatar a influência da remoção do controle visual do teclado e das mãos de pianistas com diferentes níveis de experiência musical em tarefas de leitura musical à primeira vista, constatou que essa remoção ocasionou maior quantidade de erros na execução de graus conjuntos, independentemente da experiência musical e da proficiência de leitura musical à primeira vista dos participantes. Os que relataram não exercitar a habilidade cometeram um número significativamente maior de erros do que aqueles

participantes que relataram praticar essa habilidade com alguma frequência. Banton concluiu que a ausência de um treinamento em leitura gerou uma necessidade excessiva de controle dos movimentos das mãos no instrumento, impedindo que os olhos se mantivessem apenas na partitura enquanto as mãos exploravam livremente o teclado.

Palmer e Meyer (2000) ao realizarem uma pesquisa que utilizou um paradigma de transferência²⁰ de movimentos no aprendizado de melodias desconhecidas dos participantes, constataram que informações relativas aos padrões motores de uma determinada sequência de notas e seus aspectos conceituais da notação musical foram preservados de forma independente na memória. Concluíram também que quanto maior a idade e a experiência musical adquirida, mais os músicos tendem a se guiar pelo aspecto conceitual da partitura do que no aspecto motor. Esse estudo demonstrou que, quando o padrão de digitação ou de notas foi similar entre duas melodias, mais rapidamente os indivíduos conseguiram executá-las, sendo que os participantes iniciantes dependeram mais da transferência motora do que os músicos experientes. A produção dos movimentos para os *experts* mostrou-se independente do processo de transferência, e mais relacionado com os aspectos abstratos e conceituais da representação gráfica das notas. Complementarmente, outro estudo de Meyer e Palmer (2003) concluiu que uma sequência de movimentos é armazenada na memória independentemente da duração entre eles.

2.3.3 Componente Mnemônico

Este componente trata do reconhecimento e da relação dos padrões visuais com os padrões aurais e motores. A revisão de literatura apresentada até o momento permitiu constatar que os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da LMPV (referências aurais, motoras, conhecimento de linguagem e estilo) utilizam amplamente os diferentes níveis estruturais da memória. Dessa forma, abordarei tangencialmente os aspectos relacionados à estruturação da memória. O termo “memória”, tanto quanto “memorização”, são categorias definidoras de pesquisas na área de Práticas Interpretativas cuja temática é a investigação de processos de memorização de música, conforme Gabrielsson (2003).

De modo geral, a memória humana armazena uma informação específica de duas formas interdependentes: a partir das memorizações de curto prazo, e de longo prazo (BARETTA,

²⁰ De acordo com Meyer e Palmer (2003) acessar informações armazenadas na memória a partir de experiências prévias, permite o leitor à primeira vista transferir o aprendizado passado para a obra que está lendo pela primeira vez. Segundo os autores, as informações relacionadas a uma sequência de movimentos são armazenadas na memória independentemente do timing entre os mesmos, e quanto maior a semelhança de uma sequência de movimentos entre dois materiais musicais, mais fácil é a execução devido à transferência de informação motora (PALMER; MEYER, 2000).

2003). A **memória de curto prazo** possui uma capacidade reduzida de armazenamento de informações. As informações ali processadas permanecem em uma escala de tempo pequena cuja duração pode variar entre 4 a 30 segundos (COWEN *apud* SNYDER, 2009). Nas habilidades de leitura musical à primeira vista e de improvisação, a memória de curto prazo desempenha uma importante função, pois “através dela as informações recebidas pelos sentidos do tato, audição e/ou visão são armazenadas, processadas e relacionadas com conhecimentos já existentes na memória de longo prazo” (SNYDER, 2009, p.124). A **memória de longo prazo** é ilimitada e capaz de armazenar diferentes tipos de informações. É neste nível da memória que se armazenam as informações relacionadas com o exercício de tocar uma música do início ao fim. Sua função é fornecer uma moldura comportamental, criando uma memória geral dos eventos necessários à realização do discurso musical (motores, auditivos). A memória de longo prazo é associativa, ou seja, um grupo de itens é relacionado por associação, que se estruturam como um único item na memória de longo prazo. Dessa estruturação associativa cunhou-se o termo *chunk*, cujo conceito é: três ou quatro itens contidos na memória de longo prazo e relacionados entre si por associação (MILLER *apud* SNYDER, 2009). Se a informação de entrada for exclusivamente tátil e auditiva, esta será essencial na construção da representação mental da música, entretanto, Snyder (2009) acredita que a aprendizagem não será efetiva excluindo-se a utilização da memória visual da notação musical (SNYDER, 2009, p. 128).

Quando um *expert* desempenha uma atividade de LMPV, ele acessa uma função estrutural da memória humana denominada **memória de trabalho**. Essa função, utilizada em alto nível pelos *experts*, permite que durante a tarefa de LMPV eles acessem em alta velocidade qualquer informação ou conteúdo que estejam armazenados na memória de longo prazo. No entanto, isto só é possível dentro de um determinado estilo ou linguagem de domínio (THOMPSON, LEHMAN, 2004). Conforme citado anteriormente, leitores proficientes possuem a capacidade de reter uma quantidade maior de informação visual na memória. Logo, processam e relacionam uma quantidade maior destas informações de uma única vez, e com isso, podem antecipar uma série de aspectos motores e aurais adquiridos pela experiência musical também de uma só vez.

Nessa direção, o estudo exploratório de caráter experimental de Pike e Carter (2010) investigou a influência do processamento dos parâmetros ritmo e alturas por agrupamentos (*chunking*) durante a prática de LMPV. Os participantes dessa pesquisa eram alunos universitários com dois anos de estudo de piano, ainda em fase de desenvolvimento de suas habilidades motoras e de leitura musical, e foram divididos em dois grupos: controle e experimental. O grupo experimental foi dividido em dois subgrupos, onde foram aplicados exercícios rítmicos para um, e melódicos para o outro. Constataram-se diferenças significativas

entre o pré-teste e o pós-teste, havendo melhora no desempenho da leitura de ritmos e na fluência musical no subgrupo experimental que trabalhou aspectos relacionados ao ritmo. No outro subgrupo, cujos exercícios enfatizaram aspectos relativos às alturas, observou-se melhora no desempenho dos três aspectos (notas, ritmo e fluência musical). O grupo controle, não beneficiado com qualquer tipo de exercício prévio, apresentou melhora somente na leitura de notas. A partir disso, pode-se deduzir que dependendo do aspecto trabalhado durante um estudo prévio de LMPV, é possível alcançar diferentes tipos de ganhos, confirmando resultados anteriores que indicaram que um recurso visual está ligado a uma habilidade motora necessária à sua execução. Pike e Carter (2010) acreditam que o ritmo é um aspecto mais inerente ao indivíduo, e dessa forma, o enfoque dado às alturas traria maiores ganhos no que se refere à fluência musical envolvendo altura e ritmo.

Pastorini (2016) destaca que a memorização deliberada da informação visual está relacionada com a memória conceitual, qual seja, aquela que associa o conhecimento semântico das estruturas que delineiam a música. Por exemplo, reconhecer na notação musical um arpejo ou uma escala, prevendo o tipo de movimento e sonoridade através de um *recall* visual, auditivo e motor da memória de longo prazo (PASTORINI, 2016, p.13).

A partir do exposto sobre as diferentes características inerentes à LMPV, pode-se questionar, do ponto de vista da aprendizagem, se há uma sequência lógica para desenvolver essas ações a fim de que o indivíduo seja capaz de alcançar um nível satisfatório de execução dessa habilidade. Até o momento, pode-se concluir que só é possível manter um fluxo constante de movimentos a partir de previsões e expectativas sobre qual o tipo de movimento é necessário para gerar o som representado na sua forma gráfica. Para tal, é necessário que haja um grau de familiaridade com a simbologia gráfica da notação musical, que permita reconhecer os elementos estruturais constituintes de uma determinada linguagem musical, o que implica em reconhecê-la como tal. Assim, mesmo que na forma gráfica a música se apresente inédita para o leitor, será possível, por transposição associativa, relacionar, compreender e executar o novo texto musical, uma vez que a linguagem contida ali lhe seja familiar. Em outras palavras, a familiaridade com um determinado estilo permite que o músico crie expectativas aurais quando da audição (e mesmo da leitura) de uma obra composta dentro da mesma linguagem do referido estilo. O estudo apresentado por Banton (1995) averiguou também a influência da remoção do controle auditivo em uma tarefa de LMPV com pianistas, e concluiu que sua ausência não apresentou diferenças significativas se comparadas ao teste de leitura em condições normais. A hipótese levantada pelo autor diz respeito à finalidade com que este controle é utilizado, variando de acordo com o nível de habilidade do músico. Pianistas mais habilidosos tendem a utilizar esse tipo de controle para corrigir possíveis desvios no plano inicial de execução

estabelecido, demonstrando ampla capacidade de representação mental do som. Pianistas menos habilidosos só alcançam esse tipo de controle enquanto a demanda de produção de movimentos está dentro de um limite aceitável (BANTON, 1995). Todas essas questões estão relacionadas à utilização da memória musical no que se refere ao conhecimento de estilos, textura musical, reconhecimento de padrões maiores, dentre outras, indicadas na partitura.

Uma vez que esta pesquisa engloba estudantes universitários em processo de formação técnico-musical, considerei importante fornecer um panorama sobre fatores que podem incidir no desempenho da leitura musical à primeira vista. Dentre eles destacam-se os aspectos relacionados à notação musical (elementos e estruturas musicais) e do processo de aquisição de leitura musical.

2.3.4 Considerações

Em suma, existe uma relação entre o nível geral de habilidades musicais e a capacidade de leitura (LEHMAN; ERICSSON, 1993). No entanto, em seu estudo com vários instrumentistas McPherson (1994) descobriu que essa generalização não é verdadeira durante os primeiros estágios de aprendizagem de um instrumento, visto que neste período as sequências motoras mais básicas necessárias para tocar o instrumento ainda estão sendo estabelecidas. É necessário que um certo nível de domínio técnico no instrumento seja alcançado para que os instrumentistas possam ler à primeira vista. De acordo com o referencial teórico, as demandas básicas de programação motora para pianistas são altas, uma vez que ambas as mãos estão ativamente envolvidas e devem ser coordenadas durante a execução. Nos primeiros anos de estudo musical, a LMPV pode consistir apenas em tocar padrões rítmicos ou em tocar melodias de uma única linha com a mão direita ou a mão esquerda. Nessa direção, Gabrielsson (2003) salienta que as primeiras pesquisas sobre leitura musical à primeira vista investigaram “[...] a percepção de padrões na partitura, o intervalo entre a fixação ocular e o movimento da mão, os movimentos dos olhos, e processos envolvidos na leitura musical à primeira vista comparados aos processos na memorização de música [...]” (GABRIELSSON, 2003, p. 243)²¹.

Os estudos cognitivos sobre a leitura visual até o momento se concentraram principalmente na determinação dos processos internos que os músicos proficientes em LMPV

²¹ Earlier studies of sight-reading investigate sight-reader's perception of patterns in score ('chunking'), the eye-hand span, eye movements and processes involved in sight-reading compared to processes in memorization of music.

utilizam, quando comparados a músicos menos proficientes ou menos experientes nessa tarefa. Estudos cognitivos/perceptivos abordaram o trabalho de processamento realizado pelo cérebro durante a LMPV ao invés de examinar os resultados físicos (ou seja, a execução da tarefa). Em outras palavras, o movimento físico é, nesses estudos, tipicamente um fator secundário na medida em que evidencia o trabalho interno feito pelo cérebro.

Para decifrar uma partitura pela primeira vez, o executante deve reconhecer os padrões musicais, gerar um plano de performance amplo a fim de gerenciá-la como um todo, e aprender a antecipar como a música continua (LEHMANN; ERICSSON, 1996). Ao reconhecer esses padrões, entende-se que a LMPV envolve vários elementos musicais que ocorrem simultaneamente (ritmo, melodia, dinâmica, etc.), que de acordo com as características de cada repertório, pode exigir do leitor um maior domínio de leitura sobre um ou outro elemento. A partir disso, Lehmann e Ericsson (1996) destacam que os elementos básicos que devem ser atendidos durante a execução de uma LMPV incluem: a) ritmo (métrica, duração, padrões, acentuação); b) melodia (altura, direção, movimento [p.ex., saltos versus graus conjuntos], padrões); c) harmonia (estrutura e progressões de acordes); e d) contexto (articulação, indicações expressivas, estrutura e forma musical). A forma como esses elementos básicos são combinados e interagem dentro de uma partitura musical contribui para caracterizar a complexidade da tarefa de ler à primeira vista. Há também pistas mais sutis embutidas na música que, de acordo com a experiência e expertise musical do instrumentista, podem ou não ser traduzidas na performance da leitura. Alguns exemplos dessas pistas sutis incluem - mas certamente não se limitam a - manter um bom equilíbrio entre melodia e harmonia, usando o pedal, e tocando de acordo com os princípios estilísticos da peça. Além de perceber e decodificar aspectos da partitura, leitores proficientes antecipam problemas ao mesmo tempo em que observam as indicações musicais e avaliam a sua leitura para corrigir o desempenho, conforme necessário (McPherson, 1994).

Todas essas demandas cognitivas e físicas são dirigidas pela - talvez - restrição mais rigorosa da tarefa de ler à primeira vista: a continuidade ou a capacidade de executar em "tempo real" sem parar para decifrar o texto musical ou corrigir erros (WRISTEN, 2005). A manutenção de um pulso rítmico contínuo é primordial. Os músicos devem continuar tocando durante a leitura, mesmo que executem o texto musical incorretamente.

2.4 PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE LMPV

Uma vez que me propus a estudar os processos de ensino/aprendizagem da LMPV no contexto das IES brasileiras, torna-se pertinente realizar um breve levantamento da produção científica sobre o tema. Neste sentido, foram selecionados alguns estudos sobre LMPV no Brasil e no exterior para se ter uma perspectiva sobre o foco e direcionamento que alguns destes estudos estão trazendo para a área.

As pesquisas sobre LMPV no Brasil podem ser consideradas recentes, se comparadas às pesquisas internacionais que datam de 1930, 1940²². Em um levantamento direcionado às publicações nacionais, foi lançado um olhar reflexivo inicial sobre como a LMPV tem sido tratada diante de um cenário nacional tão exigente dessa habilidade, como ocorre em testes e concursos para ingresso em universidades ou outras instituições. Para tal foram consultados teses, dissertações, monografias e artigos científicos. O foco deste levantamento foi concentrado na produção científica compreendida entre os anos de 2003 a 2018, buscando dar seguimento ao levantamento realizado por Gabrielsson (2002) sobre LMPV.

A primeira sinalização desse levantamento demonstrou uma estatística bastante otimista em relação a essa movimentação científica. Entre os anos de 2005 a 2017 foram encontradas 23 publicações que podem ser agrupadas em dois focos de pesquisa: as que versam sobre o domínio da habilidade de LMPV por músicos instrumentistas (pianistas, organistas e violonistas), e as que abordam aspectos e processos gerais inerentes a performance da LMPV. Deste total, 16 foram publicadas nos últimos cinco anos, o que indica mais da metade da produção encontrada, conforme ilustra a tabela 1.

²² Internacionalmente, a LMPV continua sendo estudada, especialmente quanto às diferenças dessa habilidade entre experts e iniciantes (Goolsby 1994a e 1994b; Banton 1995; Lehmann e Ericsson 1996; Clarke, Parncutt, Raekallio e Sloboda 1997; Waters, Townsend e Underwood, 1998; Palmer; Meyer (2000), Gillman et al. (2002), Fine et al. (2006), Hiatt; Cross (2006), Lehmann; Sloboda (2007), Fedorenko (2009), Lehmann; Kopiez (2009), Pike; Carter (2010), Penttinen; Huovinen (2011), Penttinen et al (2013), Macy (2014), Markov; Berlin (2015), Montañes (2016). As pesquisas também consideraram que a LMPV envolve ainda habilidades complementares (ou sub-habilidades), tais como a capacidade de reconhecimento de padrões, de predição, de gerar e usar representações auditivas (Waters, Townsend e Underwood, 1998), de improvisação, e habilidade cinestésica (Lehmann e Ericsson, 1996). Em muitos estudos, a leitura visual foi caracterizada como um processo de transcrição, no qual o intérprete deve (rapidamente) converter informações de uma forma para outra (Waters, Townsend e Underwood 1998; Sloboda 1974b). A tarefa de transcrição deve envolver a habilidade de entrada (“input” = perceptivo e cognitivo) e a habilidade de saída (“output” = motor) (Waters, Townsend e Underwood, 1998). Esses pesquisadores também descreveram a aquisição das habilidades de LMPV, examinando o envolvimento em atividades relacionadas ao domínio e acumulação de repertório (acompanhante) (Lehmann e Ericsson 1993, 1996).

TABELA 1 - PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE LMPV

TRABALHOS	2005-2010	2011-2017	AUTORES
Teses de Doutorado	-	3	Fireman (2010), Costa (2011) e Pastorini (2016)
Dissertação de Mestrado	3	4	Ramos (2005), Risarto (2010), Muniz (2010), Pastorini (2011), Arôxa (2013a), Rocha (2013), e Ruivo (2015)
Artigos	5	7	Paiva e Ray (2006), Fireman (2008), Risarto e Lima (2010a; 2010b), Silva e Barros (2014), Arôxa (2012a; 2012b; 2013b), Goldemberg (2015), Pastorini (2015), Rocha (2016), Gonçalves e Araújo (2016)
Monografias (TCC) ²³	1	-	Unglaub (2006)
Total	9	14	23
Total (%)	39%	61%	100%

Na tabela anterior vale mencionar que os autores Risarto, Fireman, Arôxa, Rocha, e Pastorini possuem publicações nas categorias Tese, Dissertação e Artigos concomitantemente, e que os artigos científicos publicados por eles são sínteses de suas teses e/ou dissertações.

A dissertação de mestrado de Ramos (2005) trata da importância dos processos de iniciação ao piano, focalizados em princípios e estratégias pedagógicas que conduzam à leitura de partituras de forma gradativa, sistematizada e contextualizada. O estudo compreende o piano como instrumento musicalizador e complementar à formação do músico, e buscou verificar a importância da observação minuciosa da partitura antes de ser tocada – leitura prévia –, por meio da pesquisa-ação realizada com alunos do Curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG). O procedimento, sustentado por experiências musicais sem partitura, caracterizou-se pela análise visual do texto musical, o qual possibilitou uma escuta internalizada da partitura, além de incluir uma contextualização histórica. Entende a leitura prévia como uma estratégia pedagógica que pode ser empregada como via preliminar de acesso à performance e à LMPV. Neste trabalho, delimitam-se essas distinções conceituais para designar procedimentos de abordagem e realização da partitura, integrando outras terminologias como: primeira performance, execução à primeira vista e performance à primeira vista. A autora apresenta como principal fundamentação teórica, o Modelo *C(L)A(S)P* de Swanwick²⁴ (1979), apoiando-

²³ Abreviação comumente utilizada para Trabalho de Conclusão de Curso; a monografia final de Graduação.

²⁴ O Modelo *C(L)A(S)P* proposto pelo educador musical Keith Swanwick é um modelo compreensivo da experiência musical, que propõe cinco parâmetros de atividades musicais que devem abarcar a educação musical: C=composition (composição musical), L=literature studies (literatura sobre música), A=appreciation (apreciação musical), S=skill acquisition (conhecimentos e habilidades sobre música), P=performance (execução). O modelo

se nos testemunhos obtidos por intermédio de entrevistas a professores e pelos depoimentos orais e escritos dos alunos envolvidos na pesquisa. A partir da abordagem metodológica empregada – a pesquisa-ação – o estudo concluiu que estratégias pedagógicas que incluem performances sem partitura – música por imitação, por audição, composições orais e improvisações – associadas à criação do hábito de táticas como a leitura prévia, podem contribuir para a otimização dos processos de leitura musical, para uma compreensão abrangente da obra e para performances à primeira vista mais refinadas.

Paiva e Ray (2006) destacam em seu artigo alguns aspectos da leitura musical à primeira vista de grades corais abertas, baseados em relatos de experiências práticas de correpetição coral. A partir de uma abordagem gestáltica baseada na percepção visual, é feita uma análise dos trechos de grades corais abertas, relacionando possíveis estratégias para solução dos problemas encontrados²⁵. A partir dos depoimentos de pianista correpetidores, as autoras concluem que a preparação da peça que será executada por um pianista correpetidores de coro está intimamente ligada à capacidade deste músico perceber visualmente a primeira impressão que a partitura lhe traz. Dessa maneira, o desenho configurado pelos elementos que a partitura traz se torna uma rica fonte de informações visuais que vão auxiliar nas escolhas definidas pelo pianista, uma vez que todo o material apresentado, segundo as autoras, não pode, nem deve ser executado integralmente. Assim, baseados na percepção visual primária da partitura e no ouvido interno, as autoras sugerem um possível roteiro que tem a função apenas didática de organizar as idéias em torno da elaboração de passos ou estratégias do que priorizar no momento da leitura. Os passos sugeridos servem como orientação para o pianista se auto-organizar no momento de pressão da leitura musical à primeira vista, em que escolhas têm de ser feitas quase que automaticamente. O roteiro inclui: **a)** observação das informações textuais da peça (título, compositor, data, trechos do texto, etc), ou seja, todas as informações que auxiliam na concepção do estilo da obra, em que o cruzamento dos dados estilísticos da obra trarão uma

sugere que o professor trabalhe os parâmetros de forma equilibrada e integrada (FRANÇA; SWANWIK, 2002, p.17). No entanto, as atividades Composition, Appreciation e Performance desempenham papel primordial na educação musical, pois constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, enquanto os outros dois, Literature e Skill, desempenham papel de suporte. No Brasil, o modelo CLASP foi traduzido e difundido por (T)EC(L)A: (Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação (FRANÇA; SWANWIK, 2002, p.19).

²⁵ A teoria da Gestalt, que analisa a percepção visual baseada na psicologia da forma, nos fala de um dos princípios que o cérebro humano naturalmente usa para estabelecer a percepção das formas: a PREGNÂNCIA. Este princípio diz que as formas tendem a ser percebidas em seu caráter mais simples. Assim, as forças de organização das formas tendem a seguir padrões de clareza, unidade e equilíbrio (PAIVA; RAY, 2006). A primeira percepção da partitura, então, já é trabalhada pela nossa mente de modo a estabelecer padrões harmônicos de formas, apesar da quantidade de pequenas informações que contém uma partitura. Este desenho geral traz informações do movimento sonoro daquela peça, através da percepção visual de texturas, tessituras e ritmos, configurando uma informação visual primária daquela obra. Além da pregnância, o cérebro atua também sob um princípio ao qual a Gestalt denomina CLAUSURA, em que a forma tende a se completar, se fechar sobre si mesma (Lima, 2001), tornando assim a partitura (objeto aberto, incompleto) num desenho (objeto fechado, completo).

concepção do tipo de acompanhamento ou suporte que se dará ao coro; **b)** observação dos elementos musicais básicos (claves e suas localizações, divisões de vozes e sistemas, fórmulas de compasso, armadura de clave, andamento/caráter, etc); **c)** visualização sistemática do desenho da partitura, por trechos, identificando **1)** pontos de concentração de notas (mais escuros), que podem significar: ritmos mais rápidos ou mais complexos; mudanças do padrão rítmico anterior; ocorrência de acidentes ou acúmulo de acidentes; **2)** pontos de dispersão (mais claros), que podem significar textura melódica menos densa; notas mais longas; constância rítmica; **3)** direcionamento do desenho do trecho: ascendente, descendente, movimento contrário das vozes; **4)** reproduções de modelos rítmicos ou melódicos. As autoras destacam que esses passos não são os únicos possíveis de serem adotados, mas que contribuem para reflexões sobre meios de reduzir a distância entre o ler e o fazer musical no trabalho de suporte ao coro.

Nessa mesma direção está o estudo realizado por Unglaub (2006) que buscou compreender como os estudantes de piano do curso de bacharelado em música da UDESC utilizam a leitura musical à primeira vista em suas atividades musicais a partir da bibliografia especializada, estabelecendo a importância da leitura prévia para um desempenho satisfatório da LMPV. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionários abertos aos alunos do Ceart/UDESC. A pesquisa aponta que a atenção durante o estudo da leitura é um fator importante para um desempenho satisfatório, uma vez que a concentração e atenção aos detalhes favorece o armazenamento das informações nos diversos tipos de memória, permitindo acessá-los mais rapidamente. Da mesma forma, destacou como aspectos técnicos que propiciam um bom desempenho na LMPV a leitura por agrupamento de notas (intervalos e acordes) e o bom domínio da topografia do piano. A autora constatou que os estudantes de piano da UDESC, ao realizarem uma leitura musical à primeira vista, lançavam mão de várias ações orgânicas simultaneamente, tanto de caráter cognitivo quanto sinestésico, e que ao olhar para a partitura, os alunos deveriam ser capazes de captar o máximo de informações possíveis, transformar essas informações em ação instrumental e utilizar a audição como auxiliar para saber se o que está sendo tocado condiz com o que está escrito. O estudo concluiu que ao fazer uma análise prévia da partitura que irá executar, o pianista obtém uma interpretação mais satisfatória e completa, e que a leitura não é propriamente uma questão de talento individual, mas que é uma atividade que pode ser muito bem desenvolvida por quem tem interesse e dedicação no estudo.

Os estudos de Fireman (2008; 2010) mostram que a LMPV está atrelada ao desenvolvimento musical do músico. Habilidades mnemônicas, sinestésicas, perceptivas e de resolução de problemas estão envolvidas e podem ser desenvolvidas através da prática e estudo da leitura musical. Os estudos foram desenvolvidos com estudantes de violão do curso de

Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas. O trabalho de 2008 observou os estágios e mecanismos da memória humana, e destacou a importância do sistema mnemônico a partir do estudo adequado visando o armazenamento de informações por estímulos visuais e motores corretos, desde o princípio do estudo ou prática de LMPV. Concluiu que a memória tem papel fundamental para que se possa alcançar fluência tanto na leitura quanto na execução de peças musicais e que também pode ser aprimorada através de treinamento. O trabalho de 2010, de cunho teórico-prático e experimental, buscou evidenciar as possíveis diferenças no desenvolvimento da habilidade de LMPV desses estudantes violonistas, quando submetidos a diferentes tipos de material de estudo. A análise das execuções a partir dos excertos determinados pelo pesquisador foram analisados estatisticamente, avaliando as dimensões: técnica, melódica e rítmica. Concluiu que as dimensões técnica e melódica foram as que apresentaram maior dificuldade por parte dos alunos para serem superadas, atribuindo a isso o fato de que o estudo de música desde a infância provavelmente promova o desenvolvimento de habilidades e percepções que contribuam para a leitura musical à primeira vista. Ao mesmo tempo, destaca que o estudo serviu para estabelecer estratégias para mensurar, avaliar e classificar a performance da LMPV ao violão; e que acredita haver, do ponto de vista do ensino de LMPV, uma falta de orientação para o desenvolvimento dessa habilidade.

O estudo de Risarto (2010) reconhece que a leitura ao piano é utilizada pela maioria dos músicos: arranjadores, regentes, compositores, professores de matérias teóricas, cameristas, instrumentistas, acompanhadores e correpetidores. Ainda assim, os cursos de música ainda não oferecem na sua matriz curricular uma disciplina essencialmente voltada para o desenvolvimento da leitura musical à primeira vista. Identifica que esse fato contribui para a formação de instrumentistas alheios a essa prática, situação que se agrava ainda mais, quando se trata dos pianistas. Partindo dessa problemática, o estudo utiliza a pesquisa-ação como modelo investigativo, fazendo uso de procedimentos variados para demonstrar a importância de se introduzir nos cursos de música, a disciplina leitura musical à primeira vista ao piano como suporte pedagógico auxiliar ao desenvolvimento da performance. Primeiramente a pesquisadora avaliou os resultados pedagógicos obtidos no curso de leitura musical à primeira vista para pianistas, realizado na Escola Municipal de Música. Nele foi empregada a metodologia de Wilhelm Keilmann dirigida ao desenvolvimento da leitura musical à primeira vista para pianistas, descrita no método Introdução à leitura musical à primeira vista ao piano ou outros instrumentos de teclado (1972). Também foram entrevistados diversos pianistas e professores do instrumento, com o intuito de verificar de que forma essa habilidade foi incorporada no cotidiano desses instrumentistas e como ela é ensinada por eles. Integrou a pesquisa o levantamento bibliográfico efetuado, com o intuito de compreender a natureza e o

sentido da leitura musical à primeira vista na performance e o quanto ela depende do aprendizado anterior da lecto-escrita musical. Graças a esse levantamento observou-se que nem sempre o aprendizado da lecto-escrita musical obedece a um trabalho sequencial dos conteúdos teórico-musicais, vivenciados anteriormente, produzindo um hiato entre o nível de leitura musical do pianista e o seu desenvolvimento performático. Concluiu que a metodologia de W. Keilmann estava embasada em dados teóricos presentes na maioria dos pesquisadores consultados, mostrando-se pedagogicamente eficiente para a aplicação no ensino dessa habilidade. As entrevistas, o método de W. Keilmann e o levantamento bibliográfico apontaram para a necessidade de se verificar quais seriam as capacidades cognitivas e habilidades musicais envolvidas na leitura musical e na leitura musical à primeira vista. As capacidades cognitivas analisadas foram: a percepção, a atenção e a memória. Também foram verificados alguns procedimentos cognitivos envolvidos no aprendizado da lecto-escrita e as habilidades musicais pertinentes ao ato de ler à primeira vista: habilidade motora; motora ocular; motora de acessar condicionamentos; de entendimento e antecipação da leitura em relação à execução; de dar continuidade e/ou corrigir erros da partitura inconscientemente; de reconhecimento do teclado pelo tato e pela visão periférica; de monitoramento visual e auditivo; de cantar à primeira vista; de incluir aspectos expressivos na leitura musical à primeira vista. Constatou-se que a pesquisa produzida contribuiu sensivelmente para incorporar ao tema subsídios teóricos que possibilitaram uma reflexão contínua em torno dessa prática. Verificou-se ainda, que o aprendizado da lecto-escrita musical proposto por E. Gordon beneficia consideravelmente o desenvolvimento da leitura musical à primeira vista, fato que viabiliza a inclusão da disciplina nos cursos de música em geral. Os artigos publicados por Risarto e Lima (2010a;2010b) apresentam etapas do estudo de Risarto (2010) descrito anteriormente.

Muniz (2010) apresentou em seu estudo uma discussão e investigação sobre os campos de atuação e habilidades desenvolvidas por pianistas profissionais de conjunto, avaliando suas funções e aquisição de conhecimento específico da área. Também propôs definições para utilização dos termos colaborador, correpetidor e camerista, tratando: a) da atuação, importância e função dos músicos acompanhadores desde suas primeiras manifestações na história da música; e b) traçando o perfil de cada campo de atuação de pianistas de conjunto evidenciando as rotinas e habilidades inerentes a cada campo. Para a realização desse estudo foi encaminhado questionário semiestruturado a pianistas atuantes das áreas, os quais forneceram informações acerca do seu trabalho e das aptidões comuns a esta classe de pianistas. O estudo concluiu que a maioria destas habilidades é aprendida empiricamente quando o pianista já formado, para carreira solo, inicia os passos na correpetição, colaboração ou música de câmara. Porto (2004) e Benjamim (1997) já destacam que não há formação para a carreira

de pianista de câmara e correpetidor nas universidades brasileiras e quando há algo relacionado, são disciplinas que apenas passam o conteúdo superficialmente, oferecendo somente os princípios básicos e nem sempre com resultados expressivos. Estas disciplinas normalmente são direcionadas à música de câmara e não em desenvolver as habilidades do músico correpetidor e colaborador. Uma das formas de subsidiar e contribuir para a formação do pianista correpetidor, camerista e colaborador seria a criação de um curso de pós-graduação (*lato sensu*), que contemple disciplinas que venham ao encontro das necessidades destes pianistas. Levando em consideração as habilidades necessárias conhecidas através do levantamento bibliográfico e das respostas dos questionários, o autor propõe algumas matérias que poderiam fazer parte da estrutura curricular de um curso com duração de dois anos almejando formar pianistas nas três categorias existentes (pianista de câmara, colaborador, e correpetidor) ou em apenas uma ou duas a critério do mesmo: leitura musical à primeira vista; leitura de grade orquestral; leitura de grade coral; técnica vocal; dicção lírica e fonética; música de câmara; harmonia funcional; formação de repertório; especificidades dos instrumentos de orquestra; exercício público; história da música, estudos dos estilos, técnicas de transposição.

Costa (2011) reconhece em seu estudo que, apesar da LMPV ser uma habilidade altamente exigida em diversos contextos e situações, os estudantes de piano, em sua maioria, não recebem o devido treinamento em leitura ao longo dos anos de sua formação, criando-se uma lacuna entre o nível de dificuldade do repertório solo e o da capacidade de reconhecimento durante a leitura musical à primeira-vista, das informações contidas na partitura. Essa pesquisa, dividida em três etapas, procurou, inicialmente, a constatação deste fato através de testes de leitura musical à primeira-vista, aplicados a estudantes de graduação em piano. A segunda etapa tratou da criação de um laboratório experimental de leitura musical à primeira-vista aplicada à colaboração pianística, com o intuito de fornecer subsídios para a formação dos jovens pianistas nesta área. Contando com a participação voluntária de estudantes de graduação em piano, foi possível aplicar e avaliar essa proposta, utilizando-se como base o repertório para canto e piano. Por fim, buscou a confirmação desta deficiência em pianistas experientes e atuantes profissionalmente na área da colaboração pianística, através de entrevistas de caráter biográfico. Diferentemente de outros trabalhos, cujo foco principal é o levantamento bibliográfico, essa pesquisa se propôs a identificar nos sujeitos suas impressões, vivências e observações, através da coleta de dados contidos nos depoimentos. A metodologia, de abordagem qualitativa, teve como ferramenta de tratamento dos dados a análise de conteúdo, organizando, categorizando e analisando os discursos. O autor concluiu que os aspectos que apresentam maior dificuldade em uma LMPV são: harmonia, ritmo, andamento e localização topográfica ao piano. Ao mesmo tempo, o autor conclui que é notável a deficiência na formação dos pianistas em leitura musical

à primeira vista e as inúmeras contribuições que este treinamento, devidamente orientado, pode trazer em sua atuação profissional, especialmente na colaboração pianística.

Pastorini (2011) investigou em sua dissertação de mestrado os procedimentos utilizados por 11 estudantes de graduação em violão durante a execução de uma tarefa de LMPV. Os sujeitos da pesquisa foram filmados e entrevistados, e os dados relativos ao histórico de cada sujeito foram acessados pela aplicação de questionário. Foram considerados como variáveis influentes na execução dessa tarefa fatores como as diferentes possibilidades de digitação para uma mesma passagem, o conhecimento das possibilidades expressivas do instrumento, e a habilidade motora. A digitação e a tonalidade apresentaram-se como as principais dificuldades. As questões expressivas foram deixadas em segundo plano, considerando a quantidade de decisões a serem tomadas no tempo de um minuto dado a leitura silenciosa. Assim, nem sempre a execução mais correta em termos de acertos de notas e tempo foi a de resultado mais expressivo. Evidenciou-se na pesquisa que nem sempre o tempo de estudo reflete no melhor resultado quando se trata da tarefa de LMPV. Os sujeitos com melhores desempenhos nessa tarefa responderam em questionário que praticavam música de câmara e/ou canto coral, mostrando que essas práticas podem influenciar positivamente o desenvolvimento da habilidade de LMPV. Com relação ao teste de habilidade motora, os sujeitos com os melhores desempenhos na execução do teste de leitura musical à primeira vista (considerando fluência de tempo, evitando correções de notas e ritmos) ultrapassaram os sujeitos de menor desempenho em marcas metronômicas.

O estudo de mestrado de Arôxa (2013a) teve como objetivo apresentar, analisar e refletir sobre estratégias de ensino e aprendizagem da leitura musical à primeira vista com violonistas. A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia da pesquisa contou como principais instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental, e entrevistas semiestruturadas com violonistas especialistas em leitura musical à primeira vista, entre eles Eduardo Fernández, Eduardo Meirinhos, Fábio Zanon, Mario Ulloa e Nicolás de Souza Barros. O referencial teórico de trabalhos da Cognição Musical, Educação Musical e Práticas Interpretativas foi posto em diálogo com o referencial empírico dos violonistas estudados. Como resultado, o autor concluiu que a pedagogia do violão se encontrava em processo de transição conceitual e metodológica, podendo ser complementada com diversas práticas no cotidiano do estudante, de modo a proporcionar um desenvolvimento mais acurado e deliberado da leitura musical à primeira vista no processo de formação do violonista. Como derivações desse estudo estão os de 2012a, 2012b e 2013b, do mesmo autor, que evidenciaram através do estudo empírico, respectivamente: a importância da LMPV na formação do violonista, tendo como base a escrita ortocrônica (partitura) e a *accordatura* (afinação padrão) deste instrumento;

os fatores que interferem na fluidez da LMPV do violonista (idiomatismo do instrumento, a habilidade em si), relacionados à formação do violonista; a necessidade de contemplar o ensino de LMPV na grade curricular das IES que formam os violonistas no Brasil.

Rocha (2013) ao abordar a LMPV ao órgão em sua dissertação de mestrado, considerou a tarefa complexa, visto que na execução do instrumento é necessário conciliar a leitura de três pentagramas e a utilização de pés e mãos simultaneamente. Investigou as abordagens apresentadas por organistas na tarefa de leitura musical à primeira vista com dois trechos contrastantes (texturas homofônica e polifônica). Identificou que estudos apontam que a diferença de textura pode influenciar o resultado na leitura musical à primeira vista, pois exigem do músico o trabalho cognitivo conjunto das funções aurais, motoras e sinestésicas. Fizeram parte desse estudo dez sujeitos de idades e níveis de formação musical distintos, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi utilizado questionário, filmagem das execuções dos dois trechos, duas entrevistas semiestruturadas, mostra dos vídeos das execuções para os participantes e avaliadores externos. A partir dessa metodologia o autor concluiu que a autoavaliação posterior à mostra do vídeo modificou a percepção da execução com a maioria dos participantes, mostrando-se uma ferramenta útil neste processo. Os níveis de formação não foram determinantes na textura homofônica, e a textura contrapontística foi considerada a mais difícil pela maioria

O estudo de Ruivo (2015)²⁶ teve como objeto de estudo o pianista colaborador. O trabalho dividiu-se em três partes: a primeira descreveu as atividades inerentes ao pianista colaborador; a segunda foi uma breve análise curricular do bacharelado em piano da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC, a fim de identificar se há matérias que direcionem os alunos para prática colaborativa; e a terceira foi a descrição de uma oficina de piano colaborativo realizada naquela instituição. Esse trabalho teve o objetivo de aprimorar o desempenho de pianistas que realizam ou desejam realizar a prática da colaboração. A obtenção dos dados dessa pesquisa foi feita através da gravação das aulas em vídeo, de um questionário semiestruturado e de uma entrevista aplicada com cinco alunos pianistas do curso de bacharelado em música da UDESC. A oficina demonstrou que o desenvolvimento da leitura musical à primeira vista é de extrema importância para a prática colaborativa e que, através de um estudo direcionado durante os anos de formação, essa dificuldade pode vir a ser superada. Os autores concluíram ainda que essa habilidade pode ser desenvolvida a partir de orientação pedagógica direcionada, e do incentivo à prática camerística, com base no interesse e rendimento satisfatório que os alunos

²⁶ A autora é referenciada em sua dissertação de mestrado como Cinthia Ruivo (2015), diferentemente de seu artigo publicado para a revista DAPesquisa em parceria com Guilherme Sauerbronn de Barros, em que é referenciada como Cinthia Ruivo Silva (2014).

demonstraram nas atividades colaborativas propostas.

O artigo publicado por Goldenberg (2015) partiu da premissa de que o conhecimento acumulado sobre a linguagem verbal pode oferecer subsídios para a compreensão dos mecanismos subjacentes à leitura musical, com foco particular na leitura cantada à primeira vista. A partir dessa perspectiva, fundamentada por evidências de compartilhamento entre processos e capacidades nos dois domínios, buscou validar a adoção de estratégias ascendentes para a aprendizagem da leitura cantada. Partindo de referenciais teóricos embasados em estudos da linguagem nas áreas de neuropsicologia (Fiveash e Pammer, 2012) e neuroimagem (Fedorenko et al., 2009), que evidenciam que manipulações estruturais em música são ativadas nas mesmas áreas cerebrais responsáveis pelo processamento estrutural da linguagem, associou-as aos modelos de processamento da leitura verbal e musical e de aquisição da leitura cantada. A partir disso, criou estratégias de leitura musical cantada que considerem os aspectos neuropsicológicos e que englobem a totalidade das informações contidas no texto musical. Frente às demandas inerentes do contexto, introduziu o conceito de “fônica musical” como método de associação elementar entre sons e símbolos musicais. A lógica para a sua aquisição, apresentada originalmente pelo Modus Novus de Lars Edlund, foi concebida para lidar com as complexidades da música do século XX, mas a sua ampla aplicabilidade pode ser constatada em qualquer outro contexto musical. Concluiu que métodos globais, de natureza mais construtivista, são costumeiramente apreciados em ambientes escolares e de formação por privilegiarem, já de início, o contexto e a compreensão. Do ponto de vista do professor, constatou que existe ainda o desafio de elaborar materiais acessíveis para o treinamento do solfejo por intervalos, que procurem ultrapassar a aridez meramente técnica do treinamento do aluno e “ampliem sua apreciação estética pela provisão de um entendimento primário da arquitetura musical” (PROSSER, 2010, p. 6).

Os estudos de Pastorini (2015; 2016) investigaram a realização de atividades de leitura musical à primeira vista em diferentes contextos acadêmicos. Foram realizados três estudos entre 2014 e 2015 que investigaram a implantação de exercícios preparatórios em tarefas de leitura musical à primeira vista de excertos retirados da literatura do violão. Os estudos, intitulados Estudos A, B e C, contaram com a participação de estudantes de cursos de nível básico, superior e pós-graduação. A incipiência aural afetou no resultado de tarefas de transcrição e execução de um trecho melódico e de composição melódica, sugerindo que os melhores desempenhos estiveram mais baseados na memória motora de localização das notas (Estudo A). A experiência musical e com o estudo de repertório por partitura demonstrou maior influência sobre os desempenhos, principalmente com a questão do componente aural (Estudo B). Atividades que influenciam no desenvolvimento da leitura musical à primeira vista foram

relatadas pelos participantes, como tocar de ouvido e improvisar. No entanto, relataram não praticar a habilidade de forma sistemática. Um aspecto não considerado como influente afetou na percepção visual de um dos participantes (diferença de escrita entre o exercício e o excerto musical). Mesmo assim, sugere-se ter ocorrido transferência da informação motora armazenada na memória do exercício para o excerto. Participantes com melhores desempenhos apresentaram um equilíbrio entre experiência musical e experiência de estudo de repertório por partituras (Estudo C). Ainda assim, diferentes níveis de execução da habilidade foram verificados, o que sugere a importância de um treinamento específico. Os participantes pertencentes à amostragem de curso superior demonstraram maior capacidade de otimização do tempo das sessões de estudo, bem como maior autonomia na execução dos mesmos, sugerindo forte relação com o aumento da capacidade de retenção e decodificação da informação de entrada pelo aumento da experiência geral.

O artigo de Rocha (2016) apresenta uma etapa de sua pesquisa de doutorado em andamento, e teve como objetivo investigar a prática da LPV de estudantes de graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Buscou revelar quais os parâmetros musicais mais pertinentes na prática de LMPV de estudantes de graduação, analisar as dificuldades musicais da LMPV com diferentes instrumentos, averiguar se há diferenças no entendimento da LMPV em estudantes das diferentes subáreas do curso de graduação em música da UFRGS. O procedimento metodológico utilizado foi a aplicação de um questionário com alunos de semestres distintos do curso de graduação em música. Nesse estudo, o autor apresentou os resultados da décima pergunta do questionário, “Quais parâmetros musicais você considera importantes para uma boa prática de leitura musical à primeira vista?”. Os questionários foram respondidos por 133 estudantes dos cursos de Bacharelado em Música (Composição Musical, Música Popular, Canto, Cordas e Sopros, Teclado, Regência Coral) e Licenciatura em Música. Os resultados demonstram doze aspectos predominantes citados, como parâmetros musicais importantes para uma boa prática de leitura musical à primeira vista: aspectos de análise musical, de ansiedade, de dinâmica e intensidade, harmônicos, idiomáticos, de domínio de leitura musical, melódicos, relativos à padrões, de prática e experiência, de repertório e estilo, rítmicos, teóricos/perceptivos, outros aspectos. Segundo a população investigada, uma boa leitura musical à primeira vista possibilita um ganho de tempo no decorrer de seus ensaios, auxiliando na construção de uma performance satisfatória. Ademais, segundo os estudantes, a habilidade auxilia para uma melhor posição no mercado de trabalho. O aspecto mais citado dentre os participantes como parâmetro de dificuldade na prática de LPV foi o aspecto rítmico.

Gonçalves e Araújo (2016) apresentaram nesse artigo a primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa de doutorado sobre o estudo dos processos de ensino/aprendizagem envolvidos na Leitura Musical à Primeira Vista (LMPV) em cursos de música de Universidades Brasileiras da região Sul, com base na teoria sociocognitiva de Albert Bandura (1986;1997). A partir da teoria social cognitiva, observaram as variáveis comportamentais existentes entre aluno, colegas, professores e o ambiente de sala de aula, durante o ensino e a aprendizagem da LMPV, distanciando-se das concepções exclusivamente fisiológicas, tidas como responsáveis pela aprendizagem e proficiência da LMPV, conforme os trabalhos de Kaplan (1987), Wristen (2005), Sloboda (2005), Unglaub (2006), Paiva e Ray (2006), Fireman (2010), e Risarto (2010). Demonstraram que das 97 universidades brasileiras (dentre públicas e privadas) que oferecem cursos superiores de música, apenas 2 tinham a disciplina de LMPV em suas grades curriculares. Os autores entendem que, se nos Projetos Político Pedagógicos da maioria das IES visitadas, o objetivo principal era formar e capacitar os egressos para atuarem no mercado de trabalho, tanto o ensino quanto a aprendizagem da LMPV estão aquém do grau com que essa habilidade é exigida no mercado de trabalho atual. A partir dessa constatação, realizaram um levantamento preliminar com alunos e professores de LMPV das duas IES que têm essa disciplina no currículo (UDESC e EMBAP/UNESPAR), buscando evidenciar quais os principais desafios de ensino e de aprendizagem da LMPV alunos e professores enfrentavam. Nesse agrupamento de dados puderam observar que os alunos apresentaram um olhar mais amplo em relação aos professores, em que apontaram desafios relativos a aspectos pedagógicos e metodológicos (falta de material didático, baixa carga horária da disciplina, processos de avaliação, dificuldades específicas) que, via de regra, fazem parte do planejamento do professor, e portanto devem ser organizados e aplicados por ele; e desafios relacionados às interações aluno-professor-colegas, quando referem-se aos aspectos fisiológicos (ansiedade, nervosismo, medo e insegurança), às experiências vicárias e de êxito (aprender com os colegas, motivar-se), e à influência da persuasão verbal (incentivos com elogios). Os dados agrupados demonstram uma fina relação de suporte entre a teoria sociocognitiva e o objeto de estudo, e que em vista do panorama de como o ensino da LMPV está sendo pensado nas IES, especialmente em relação às exigências do mercado de trabalho, é uma disciplina que necessita ser enfatizada. Sugerem que hajam maiores reflexões acerca do porque essa habilidade é tão exigida no mercado de trabalho, e seu ensino negligenciado e/ou marginalizado na academia, e sobre as metodologias de ensino aplicadas, as abordagens e práticas pedagógicas, observando os processos de ensino e aprendizagem de forma ampla. Desse modo, concluíram que abordar o ensino e aprendizagem da LMPV sob essa perspectiva teórica pode contribuir não só para o entendimento de processos cognitivos envolvidos na

aquisição e aprimoramento da LMPV, mas também para o aprimoramento metodológico do ensino dessa disciplina, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz e motivadora, resultando em músicos mais proficientes em leitura musical à primeira vista.

O panorama geral desses estudos apresentados aqui englobou referenciais que trataram especificamente do tema leitura musical à primeira vista, dos processos de aprendizagem da lecto-escrita musical, da visão e dos movimentos dos olhos, da percepção e compreensão da partitura, da memória, da execução simultânea e da resposta motora através do sistema neurológico cerebral, da interpretação musical e das metodologias relacionadas ao tema.

Embora nem todos esses trabalhos estejam diretamente relacionados à pesquisa em questão nesta tese, que por sua vez aprofunda o estudo da LMPV fundamentada em pesquisas sobre crenças de autoeficácia e autorregulação, os estudos aqui relatados servem para apresentar o “estado da arte” das pesquisas no cenário nacional. Já no cenário internacional muitos estudos embasaram a presente tese, como os já citados de Penttinen e Huovinen (2011), Smith (2015), e Russell (2016).

Penttinen e Huovinen (2011), estudaram os movimentos e fixações oculares para examinar os efeitos da instrução de leitura musical que incluiu conceitos básicos de teoria musical (métrica, intervalos, escalas, tríades) sobre a performance de pianistas iniciantes na leitura musical. Os pesquisadores evidenciaram que os movimentos oculares dos leitores principiantes fixavam mais em saltos intervalares maiores do que passagens por graus conjuntos, e os participantes refletiram isso quando executaram as músicas. Após nove meses de treinamento, o número de fixações oculares reduziu, e a execução foi aprimorada, sugerindo que a repetição de uma prática pré-orientada melhora o desempenho da LMPV de um modo geral. Observaram ainda que, do mesmo modo que pesquisadores anteriores constataram a importância da prática orientada de LMPV, as habilidades envolvidas na LMPV são diferentes das habilidades de execução instrumental, e por isso as habilidades de LMPV exigem instrução específica.

O estudo de Smith (2015), examinou o efeito da instrução de LMPV sobre a melhora da performance de instrumentistas de sopro de uma banda escolar estadunidense. Os testes foram realizados com alunos integrantes de uma banda de sopros de uma escola suburbana da Califórnia. Os trinta (N=30) participantes, instrumentistas de banda do ensino médio, foram divididos em dois grupos: o grupo de teste (n = 16) e o grupo controle (n = 14). Os participantes foram submetidos a pré e pós-teste para a avaliação da precisão de LMPV usando a Watkins-Farnum Performance Scale, que incluía 14 exercícios para instrumentos de sopros, em ordem progressiva de dificuldade, que foram avaliados a partir de critérios que incluíram: afinação,

entonação, técnica/articulação, precisão melódica, precisão rítmica, tempo e interpretação. Para avaliar a melhora no desempenho de LMPV foi utilizado o formulário de avaliação Winds Brass Percussion Solo, que incluía 16 exercícios com dificuldade progressiva e que buscavam desenvolver a LMPV nos aspectos tonalidade, andamento, repetições, estilo, dinâmica, articulação, e trechos com ritmos ou acidentes musicais pouco familiares para o estudante. Os membros do grupo teste receberam instruções de LMPV usando o quarto volume do livro didático Sight-Reading Book for Band, aplicado durante 20 ensaios consecutivos. Essa banda já havia vencido diversas competições em festivais musicais da cidade, do estado, e de outros estados, recebendo notas máximas em todos os quesitos. Não foi constatada melhora significativa dos participantes do grupo teste nas atividades de leitura musical à primeira vista. Já a performance de LMPV dos membros do grupo controle apresentou melhoras. A autora encontrou significância estatística entre as categorias performance e o nível de dificuldade dos exercícios de LMPV, sendo inversamente proporcionais. Isso implica dizer que, à medida que os exercícios de LMPV aumentavam o grau de dificuldade, a qualidade e eficácia da performance diminuía. Os alunos do nono ano obtiveram ganhos significativos em pontuações de desempenho, consistentes com pesquisadores que encontraram maiores ganhos no desempenho em séries mais jovens. Embora tenha havido modesta melhora nos escores de LMPV dos participantes de ambos os grupos, os membros do grupo controle obtiveram maior pontuação do que os membros do grupo teste, mesmo que em ambos os grupos a melhora percebida não tenha sido estatisticamente significativa.

Russell (2016), realizou seu estudo tendo em vista o uso predominante da habilidade de LMPV em aulas coletivas de instrumento, em festivais de música, ou em audições para cargos musicais em bandas, orquestras ou competições, e considerando, portanto, a importância de se conhecer as práticas mais eficazes na preparação dos alunos para a leitura de trechos musicais. Estudos anteriores sugerem que a precisão do ritmo é um indicador significativo da capacidade de ler à primeira vista. No entanto, outros observaram uma possível influência da má leitura de notas sobre o desempenho da leitura do ritmo. Em um esforço para entender melhor essa relação, o estudo de Russell investigou os efeitos das tarefas de leitura melódica e rítmica na precisão e fluência da LMPV. Instrumentistas de sopro da escola ($N = 182$) leram à primeira vista exercícios selecionados da escala Watkins-Farnum sob uma das quatro condições estabelecidas: pré/pós-ritmo, pré/pós-altura, pós-ritmo somente, ou pós-altura somente. Os participantes tocaram ritmos sobre uma única nota, ou sobre uma sequência de notas em semínimas durante as tarefas de preparação perceptual, e a partir de um exercício rítmico geral ou um exercício de escala durante tarefas de preparação conceitual. Os integrantes do primeiro grupo pré-teste/pós-teste de LMPV, leram o exercício como escrito, enquanto aqueles

integrantes apenas do grupo pós-teste começaram com instruções. A partir da aplicação do teste estatístico ANOVA, não foram encontradas diferenças significativas na precisão do ritmo, altura ou fluência com base nas condições de instrução (altura ou ritmo) ou exposição (pré / pós ou pós apenas). Os escores dos exercícios de ritmo foram significativamente menores após o preparo perceptivo e conceitual do que após as condições de controle. Nenhuma diferença significativa na precisão de altura ou fluência foi detectada com base na condição de preparação, mas cada um melhorou significativamente ao longo do tempo. Estes resultados sugerem que o processamento do ritmo foi influenciado de maneira diferente do que o da altura. A consideração independente da fluência revelou importantes relações entre altura e precisão de LMPV. Além disso, os resultados sugerem a importância das habilidades de representação auditiva na LMPV.

O panorama dos estudos nacionais e internacionais apresentado nesta revisão, portanto, englobou referenciais que trataram especificamente do tema leitura musical à primeira vista, do ponto de vista dos processos de aprendizagem da lecto-escrita musical, da visão e dos movimentos dos olhos, da percepção e compreensão da partitura, da memória, da execução simultânea e da resposta motora através do sistema neurológico cerebral, da interpretação musical e das metodologias relacionadas ao tema. Tais estudos, constituem exemplos de investigações sobre o tema desta tese, a LMPV, e trazem dados relevantes para compreensão das pesquisas atuais sobre este campo de estudo.

3. A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A Teoria Social Cognitiva – TSC²⁷ é uma teoria que estuda o comportamento motivacional humano inserido em um contexto social, as crenças que os sujeitos²⁸ têm sobre si mesmos, e as crenças sobre quão capazes eles acreditam ser para realizar tarefas a que se propõem. Essa teoria, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura²⁹, iniciada em 1940, e consolidada como Teoria Social Cognitiva em 1980, entende o sujeito como um indivíduo auto-organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo (AZZI; POLYDORO, 2006).

A perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre o sujeito (fatores pessoais, representados por suas cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio, e ações ou comportamentos, compreendendo o indivíduo como agente ativo e interativo, uma vez que atua em seu meio e envolve-se no próprio desenvolvimento. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento, ou seja, “[...] o comportamento é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais: o modelo triádico” (POLYDORO; AZZI, 2008, p.151) (ver figura 1).

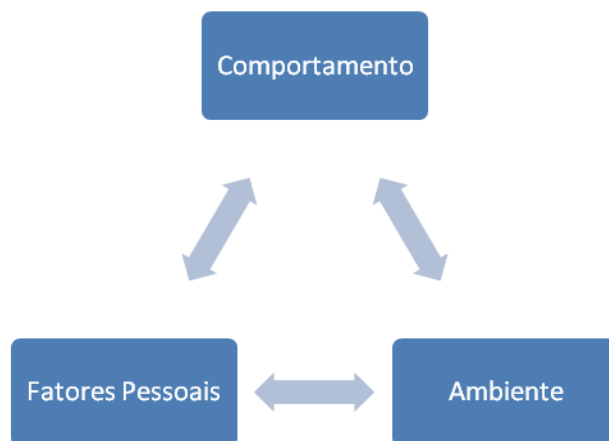


FIGURA 1 - ESQUEMA REPRESENTATIVO DA RECIPROCIDADE TRIÁDICA
Fonte: Azzi; Polydoro (2006, p. 18)

²⁷ TSC: abreviação adotada para Teoria Social Cognitiva nesta pesquisa.

²⁸ Nesta pesquisa, “sujeito” refere-se a pessoa agente e proativa, que ao agir interfere no seu meio social, e reage a ele. Ou seja, uma pessoa – única em sua essência operacional – que também está ‘sujeita’ às influências e respostas do meio em que opera. Quando for necessário caracterizar qualidades, habilidades, ou comportamentos do ser humano, será utilizado o termo “indivíduo”. Quando for necessário caracterizar a interação entre os indivíduos e as influências recíprocas dessa relação, se usará o termo “sujeito”.

²⁹ Albert Bandura (1925) é psicólogo canadense e professor de psicologia social da Universidade de Stanford. Fez contribuições no campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia. Atualmente é um dos dez psicólogos vivos mais citados do mundo (HAGGBLOOM, 2002).

Neste modelo triádico, o modo como os sujeitos percebem e interpretam os resultados de suas ações informa e altera seu ambiente e os fatores pessoais, bem como suas futuras ações (PAJARES, 2005). A ciclicidade deste modelo demonstra que as ações de um indivíduo influenciam diretamente as condições ambientais, estas por sua vez, modificam seu comportamento reciprocamente, em um mutacionismo em *moto perpetuo*. “O comportamento não é controlado apenas pelo ambiente, mas também pelos fatores pessoais e pelas consequências do próprio comportamento” (COSTA, 2002, p.38). Nesse sentido, o comportamento torna-se um produto influenciado por duas fontes, a autogerada e a externa, enquanto o pensamento do indivíduo e suas ações, por sua vez, um produto da interação dinâmica entre os três elementos triádicos. No entanto, “a influência relativa que estes três conjuntos de fatores interconectados exercem varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias” (BANDURA apud BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008a, p.46).

A interpretação pessoal (força interna) de seus comportamentos atuais e a observação de modelos (força externa) influenciam o comportamento humano. Para traduzir essa ideia, Bandura (1986) considera que

As pessoas nem são dirigidas por forças internas nem automaticamente moldadas e controladas pelos estímulos externos. O funcionamento humano é preferencialmente explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica no qual o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais, todos (sem distinção) atuam como determinantes interagindo um com o outro (BANDURA, 1986, p.18).

Modelação refere-se ao processo de aquisição do conhecimento ou comportamento a partir de modelos. A aprendizagem por modelação não deve ser entendida como simples cópia. O observador não irá reproduzir a resposta/comportamento tal como foi dada pelo observado. Ele o utilizará como “modelo” para produzir sua própria resposta/comportamento, inserindo elementos inovadores e pessoais. Vale lembrar que as pessoas, na maioria das vezes, escolhem para modelos pessoas que lhes são importantes, que lhes inspirem confiança ou pelas quais tenham admiração e, principalmente, que possuam características semelhantes às suas.

Para Costa (2008), quando um sujeito observa as ações de outro, considera as características do modelo às suas próprias, e ao se comparar ao outro, nota as consequências positivas ou negativas daquelas ações, optando se adotará aquelas condutas como referência para si.

Nesse sentido, Cavalcanti (2009) destaca que

(...) em algumas situações as condições ambientais podem exercer fortes limitações, por outro lado, existem contextos onde o comportamento torna-se o fator central nesse

sistema ou, em outros casos, os aspectos cognitivos podem ser proeminentes e determinantes (CAVALCANTI, 2009, p. 19).

Desse modo, os elementos que compõem o sistema triádico exercem uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais; portanto, a reciprocidade de influência não pode ser entendida como significando simetria.

A perspectiva sociocognitiva também assume que o indivíduo possui determinadas capacidades (simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação) que o auxiliam a direcionar sua vida e a fazer escolhas. Essas capacidades indicam que cada indivíduo possui “(...) um sistema autorreferente que o possibilita agir intencionalmente em direção a fins específicos, elaborar planos de ação, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de ação” (BANDURA apud AZZI; POLYDORO, 2006, p. 17).

Logo, para alcançar êxito em suas ações, o homem necessita julgar-se capaz, antecipar os prováveis efeitos consequentes de seus planos de ação, regulando seu comportamento. Em pesquisas realizadas entre os anos de 1982 e 1986, Bandura constatou que ao julgar suas capacidades, o indivíduo ativa um conjunto de crenças que são nutridas por experiências anteriores. Segundo Schunk e Pajares (2002), a percepção da pessoa sobre sua capacidade para aprender ou desempenhar uma tarefa específica é o principal constructo³⁰ da Teoria Social Cognitiva, denominado autoeficácia.

A crença de autoeficácia, além de ser o constructo central da TSC, é um dos mecanismos-chave da agência humana. Bandura (2008, p.116) estendeu a ideia de agência humana, passando a considerá-la de três modos: a individual, a delegada e a coletiva. A individual ocorre com maior frequência. Nela, o indivíduo age sobre o meio e recebe influência do mesmo, sem depender diretamente do outro. Na delegada, o indivíduo procura aproximar-se de pessoas que, por estarem mais aptas ou por terem melhores recursos, podem agir em seu favor para que ele obtenha o resultado esperado. Na coletiva, os indivíduos buscam um objetivo comum, baseados nas crenças que têm acerca de suas capacidades coletivas. A ideia de grupo reforça as crenças individuais.

Bandura et al. (2008, p.73-80) considera que a agência humana pode ser:

1. Intencional – As pessoas agem de forma intencional. Planejam suas ações de modo que elas conduzam ao resultado esperado;

³⁰ Na psicologia, o termo constructo é aplicado a conceitos enquanto traços, e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas provenientes de dados comportamentais (URBINA, 2007, p. 159).

2. Antecipatória – O futuro não pode ser previsto e não deve servir como fator de motivação para determinado comportamento. Porém, a simples representação cognitiva desse futuro, no presente, que antecipa um resultado desejável, pode servir de fator motivacional para ações do hoje;
3. Autorreativa – As pessoas são capazes de ser autorreguladoras dos cursos de ações adequadas que, para elas, produzirão os resultados esperados;
4. Autorreflexiva – Cada indivíduo é capaz de realizar autoavaliações sobre seus pensamentos e ações e o significado que têm, para ele, os objetivos almejados;

Pajares e Olaz (2008) destacam que o agenciamento pessoal é representado pelas autocrenças que possibilitam aos indivíduos exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. A partir disso, do ponto de vista da aprendizagem, é possível deduzir, por exemplo, que um indivíduo com alto nível de crença de autoeficácia se sentirá mais motivado para aprender, e conseqüentemente, se sentirá também capaz de dirigir seu comportamento e autorregular seu desempenho durante a tarefa que se propõe a realizar. Nesse sentido, os estudos da motivação e da autorregulação surgem como desdobramentos dos processos de compreensão das crenças de autoeficácia (GONÇALVES; ARAÚJO, 2016).

3.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E SUAS FONTES

Conforme exposto, a TSC acredita que "os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações." (PAJARES; OLAZ, 2008, p.99). Músicos, especialmente em estágio de aprendizagem - tanto quanto qualquer outro aprendiz - têm por hábito questionarem-se frequentemente sobre sua real capacidade em realizar tarefas musicais. Quando questionam suas capacidades, questionam-se sobre as suas crenças de autoeficácia diante daquela atividade. Nesse momento, o grau de interesse nas tarefas musicais, seu comprometimento com o estudo e suas aspirações podem ser diretamente afetadas. Cavalcanti (2009) destaca que

(...) a origem e a utilização das autocrenças acontece de forma intuitiva. Indivíduos se envolvem em atividades, interpretam os resultados de suas ações, usam essa interpretação para desenvolver crenças sobre sua capacidade e, ao envolverem-se em futuras atividades em domínios similares, agem de acordo com as crenças que criaram (CAVALCANTI, 2009, p.23).

Logo, as crenças de autoeficácia são parte integrante do sistema de autocrenças de cada indivíduo. Crença de autoeficácia pode ser definida como o "julgamento que o indivíduo faz sobre suas capacidades para executar cursos de ação necessários a fim de alcançar certos tipos de desempenho" (BANDURA, 1986, p.391).

Conforme Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes principais: a) a experiência de êxito, que refere-se aos efeitos psicológicos despertados pelo êxito na realização de tarefas, onde o aluno torna-se seguro gradativamente e aumenta a sua crença de autoeficácia; b) as experiências vicárias, que são as ações de observar o colega proficiente, imaginando que ao se envolver em atividades semelhantes alcançará resultados satisfatórios - aumentando suas crenças de autoeficácia; c) a persuasão verbal, que diz respeito aos efeitos psicológicos despertados pelos elogios ou críticas, positivas ou não; d) os aspectos fisiológicos e afetivos, que são estados psicológicos e corporais que dirigem a ação a partir dos julgamentos sobre suas capacidades.

Bandura (1997) considera a **experiência de êxito** – ou experiência de domínio – como a fonte que mais influencia o julgamento de eficácia pessoal. À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados de seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades subsequentes e agem de acordo com as crenças criadas. Resultados interpretados como bem-sucedidos aumentam a crença na autoeficácia, ao passo que os que são interpretados como fracassos a reduzem (PAJARES; OLAZ apud BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.104). Ou seja, quando o músico é bem-sucedido ao envolver-se continuamente em tarefas equivalentes percebe que possui capacidade para prosseguir obtendo êxito. Pode-se deduzir ainda que, quando os resultados são bem-sucedidos, a crença de autoeficácia aumenta (efeito positivo); tanto quanto o inverso é verdadeiro, diminuindo a crença de autoeficácia quando os resultados são interpretados como fracasso (efeito negativo). No entanto, vale ressaltar que “dificuldades fornecem oportunidades de se aprender como transformar a falha em sucesso e aperfeiçoar seu potencial para exercer um melhor controle sobre os eventos” (BANDURA, 1997, p. 80).

As **experiências vicárias** ocorrem a partir da observação de outras pessoas quando estas realizam tarefas. Observar colegas com capacidades semelhantes obtendo êxito durante uma leitura musical à primeira vista reforça o senso de eficácia pessoal, gerando em quem observa a crença de que ao envolver-se em atividades semelhantes poderá também alcançar bons resultados. Outro aspecto interessante desta fonte que nutre a autoeficácia, é que ela favorece a exposição do indivíduo a vários modelos que possuem níveis de habilidades diferentes e que, provavelmente, poderão exercer influências instrucionais sobre o observador.

Músicos, por meio de **persuasão verbal**³¹ e “(...) outros tipos de influencias sociais que informam o indivíduo acerca da percepção que os outros têm das suas capacidades” (VIEIRA; COIMBRA, 2006. p.33), podem, também, desenvolver e aumentar suas crenças de autoeficácia. O instrumentista pode ser persuadido e encorajado verbalmente, através de julgamentos, feedback sobre seu desempenho e competências, realizado por pessoas nas quais confia e que possuam credibilidade. Ao receber incentivos verbais um aluno de LMPV, se acreditar que for capaz, tentará realizar a leitura com sucesso, investindo no desenvolvimento de suas habilidades e no senso de eficácia pessoal. A confiança transmitida verbalmente pode então, estabelecer ou fortalecer o senso de confiança nas capacidades pessoais. Dessa forma, “(...) o tipo de feedback fornecido sobre o desempenho do instrumentista na atividade de leitura representaria uma importante forma de intervir nas crenças dele sobre suas capacidades” (SOUZA, 2006, p. 123).

Estados fisiológicos e afetivos podem ser entendidos como um conjunto de fatores emocionais (ansiedade excitação, estados de humor, estresse) e estados somáticos relativos à condição de saúde do organismo do indivíduo, e também são definidores dos níveis da crença se autoeficácia do sujeito. As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança por seu estado fisiológico enquanto pensam em uma determinada ação. Reações emocionais fortes a uma tarefa fornecem pistas sobre a previsão de sucesso ou fracasso. Quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de autoeficácia e desencadear mais estresse e agitação, que ajudam a provocar o desempenho inadequado e temido (PAJARES; OLAZ apud BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.105). Uma maneira possível de aumentar as crenças de autoeficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos. Como os indivíduos têm a capacidade de alterar seus próprios pensamentos e sentimentos, a promoção de crenças de autoeficácia pode influenciar poderosamente os próprios estados fisiológicos. Conforme observou Bandura (1997), as pessoas vivem em ambientes psíquicos que, antes de tudo, são sua própria criação. Portanto, “(...) a crença do indivíduo acerca da própria capacidade determina quanto estresse, ansiedade e depressão as pessoas vivenciam em situações difíceis” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 103).

Essas quatro fontes que nutrem as crenças de autoeficácia³² não se traduzem diretamente em avaliações de competência. Os indivíduos interpretam os resultados dos acontecimentos, e

³¹ Embora o termo persuasão possa assumir um sentido pejorativo, significando obrigar alguém a aceitar algo, neste caso o termo assume o significado de “levar (alguém ou a si mesmo) a acreditar, a aceitar ou a decidir (sobre algo), conduzindo-o a uma solução ou situação satisfatória (Houaiss Dicionário online de Língua Portuguesa).

³² As crenças de autoeficácia podem ser confundidas muitas vezes com expectativas de resultados, ou autoconceito, ou ainda autoestima. Porém, estes diferem de autoeficácia, pois, “não se referem de modo específico a peculiaridades da situação e nem a ações a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe” (BZUNECK, 2002, p. 117). As crenças de autoeficácia são opiniões que os indivíduos mantêm em relação a sua própria

essas interpretações proporcionam as informações que fundamentam seus julgamentos. Os tipos de informações nas quais as pessoas prestam atenção e usam para fazer julgamentos de eficácia, bem como as regras que empregam para avaliá-los e integrá-los, formam a base dessas interpretações. Assim, a seleção, integração, interpretação e recordação de informações influenciam os julgamentos de autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008).

Como resultado da coesão entre as quatro fontes que nutrem a autoeficácia, surgiram estudos sobre motivação, como os trabalhos de Bandura (1986;1997), O’Neill e McPherson (2002), Austin et al (2006), Cavalcanti (2009), Polydoro e Azzy (2008), Cereser (2011), Souza (2011), Silva (2012), entre outros. Esses trabalhos propõem que a interação entre essas quatro fontes converge para o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem mais motivador e enriquecedor. Paralela e complementarmente está o estudo dos processos autorregulatórios, que "(...) referem-se aos pensamentos, sentimentos e ações aplicadas para atingir objetivos específicos" (POLYDORO; AZZI, 2008 p.47). Em outras palavras, quais estratégias ou ferramentas - cognitivas e/ou práticas - o indivíduo escolhe e utiliza para atingir seus objetivos.

3.1.1 Motivação

A motivação – para aprender e ensinar – tem sido foco de atenção de muitos pesquisadores brasileiros nas áreas da educação e da educação musical³³. Ela é um elemento psicológico fundamental para quem vivencia a experiência musical, ao mesmo tempo que é o elemento que garante a qualidade com que o indivíduo se envolve nesse processo (ARAÚJO, 2015).

A motivação pode ser considerada, no senso comum, como um desejo, uma aspiração. Entretanto, segundo Bzuneck (2004a), ela é interpretada como “(...) aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso” (BZUNECK, 2004a, p. 9). Nessa direção, a motivação é entendida nesta pesquisa como o fator ou o processo psicológico que faz um indivíduo iniciar, permanecer ou finalizar qualquer atividade. Assim, ela é o que faz o sujeito agir, mediante os motivos gerados no contexto de sua vida cotidiana. Ela estimula ações e

capacidade em certo domínio específico. Comparativamente: **a)** enquanto as crenças de autoeficácia se referem às próprias capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas ações; **b)** autoconceito é o produto das experiências e interpretações do ambiente, fortemente influenciada pelo reforço e avaliação de pessoas significativas, portanto, autoconceito possui um caráter mais genérico do que autoeficácia; **c)** autoestima relacionada ao senso individual de valor ou autovalor ou ao que as pessoas valorizam, apreciam e gostam nelas mesmas. Autoestima é um julgamento do amor próprio e se define como o sentimento de gostar de si mesmo. Portanto, autoestima e autoeficácia são constructos diferentes, já que autoeficácia relaciona-se à capacidade para executar tarefas específicas (CAVALCANTI, 2009, p. 31-31).

³³ Para revisão, consultar os trabalhos de Azzi, 2014; Azzi et al, 2014; Araújo, 2015; Bzuneck, 2000, 2004a, 2004b; Cavalcanti, 2009; Cereser, 2003, 2011; Condessa, 2011; Silva, 2012; Gonçalves, 2013; Oliveira, 2015; Battisti, 2016; Schlichting, 2016; Ropke, 2017; Werner, 2017; Neves, 2017; Volkmann, 2017.

emoções positivas e/ou negativas, variando conforme o contexto em que a atividade está acontecendo (ARAÚJO, 2015; MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016).

Reeve (2006) destaca que o estudo da motivação aborda o entendimento dos processos que direcionam o comportamento humano e que estes, por sua vez, podem ser incentivados por motivos internos (necessidades, cognições, emoções), e por eventos externos. De acordo com o autor, as **necessidades** são as condições internas do indivíduo, essenciais para a manutenção da vida, como por exemplo, quando sentimos fome e sede (tanto uma quanto a outra nos dirigem a uma ação, a de comer ou beber com o objetivo da manutenção da vida e da promoção do bem-estar); as **cognições** são eventos mentais, tais como crenças, expectativas e autoconceitos que, embora funcionem de maneira distinta, representam o modo de pensar do ser humano (forças que impulsionam o curso de uma ação quando se tem um objetivo em mente, alimentando as crenças sobre suas próprias capacidades e expectativas de sucesso e/ou fracasso); as **emoções** são fenômenos subjetivos e expressivos que controlam e orquestram os sentimentos e as reações a eventos ambientais. Os **eventos externos** referem-se aos estímulos ambientais que, positiva ou negativamente, impulsionam e dirigem o comportamento humano, direcionando esse comportamento tanto quanto possam resultar em recompensas e/ou punições. Reeve (2006) destaca ainda que “(...) são incentivos ambientais que têm a capacidade de energizar e direcionar o comportamento” (REEVE, 2006, p. 5). Assim, praticar, ensinar e/ou aprender música são ações conduzidas por fatores motivacionais³⁴, intrínsecos e/ou extrínsecos.

Algumas teorias têm sido desenvolvidas na tentativa de explicar a motivação humana, e mais especificamente, utilizadas como referências nos estudos sobre a prática, o ensino e a aprendizagem musical. Os estudos suportados por essas teorias têm proporcionado a músicos, professores e pesquisadores, a oportunidade de conhecer mecanismos psicológicos existentes nos processos de envolvimento do sujeito com a música. Dentre as teorias mais utilizadas que

³⁴ Para Reeve (2006), a presença, a intensidade e a qualidade da motivação são manifestadas pelo comportamento humano a partir de sete aspectos: a persistência, o esforço, a latência, a escolha, a probabilidade de resposta, as expressões faciais e os gestos corporais. O esforço é a quantidade de energia que a pessoa emprega para desempenhar uma atividade, enquanto a latência é o tempo que o indivíduo adia a realização desta atividade. A persistência é o tempo decorrido durante o qual o sujeito permanece ou insiste em realizar uma tarefa. A escolha é a preferência por uma de duas ou mais possibilidades, enquanto a probabilidade de resposta é o número de ocasiões em que se verifica uma resposta orientada para alcançar um determinado objetivo. Por fim, as expressões faciais, assim como os gestos corporais, são sinais que o corpo emite ao realizar ou anteceder a atividade REEVE, 2006, p.6).

buscam auxiliar músicos, professores e estudantes a gerenciar suas atividades musicais estão a Teoria da Autodeterminação³⁵, a Teoria do Fluxo³⁶, e a Teoria Social Cognitiva.

As crenças de autoeficácia estudadas pela Teoria Social Cognitiva abordam a avaliação ou percepção pessoal que o indivíduo tem a respeito de suas capacidades e habilidades pessoais, levando em conta os processos de aprendizagem envolvidos durante a observação de pares, da experiência de domínio, e dos efeitos oriundos da persuasão verbal e estados fisiológicos e afetivos. Qualquer uma dessas quatro fontes, isoladas ou integradas no sujeito, favorecem o aumento ou redução dos seus níveis de motivação para realizar ou se manter em uma atividade, uma vez que trata diretamente das “(...) convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e contexto específico” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 16).

Bertolini e Silva (*apud* ARAÚJO, 2015) destacam que os processos motivacionais considerados a partir da psicologia cognitiva são fundamentados na idéia de que o sujeito é ativo em seu processo de aprendizagem, sendo que um dos escopos da perspectiva cognitiva é ajudar os alunos a controlar sua aprendizagem.

Pode-se deduzir que, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, as quatro fontes que nutrem as crenças de autoeficácia são indicadores motivacionais que incentivam o sujeito a envolver-se ou manter-se em uma tarefa. A prática, o ensino e a aprendizagem da leitura musical à primeira vista, sob essa perspectiva, buscará refletir sobre esses processos em um contexto mais amplo, envolvendo pares, professores, e fatores ambientais.

3.1.2 Autorregulação

As crenças de autoeficácia também envolvem os processos de autorregulação (ZIMMERMAN, 2000; BANDURA et al., 2008). Para Zimmerman (2000), autorregulação é

³⁵ A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Ryan e Deci (entre 1975 e 1991), e foi apresentada como um modelo que investiga as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente (Ryan; Deci, 2000). Essa teoria contempla um conjunto formado por cinco subteorias (a teoria das necessidades psicológicas básicas, a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria da orientação de causalidade e a teoria das metas motivacionais que, de modo coordenado, interagem, se complementam e se relacionam entre si (CERNEV, 2011).

³⁶ A teoria do fluxo foi cunhada por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo ítalo-húngaro, a partir de suas pesquisas desde a década de 1960. O uso do termo *fluxo* corresponde a uma metáfora que, segundo Csikszentmihalyi (1999), foi utilizada por muitos dos entrevistados de suas pesquisas para descrever a “sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 36). O estado de fluxo, por sua vez, é o estado de consciência que está relacionado com o envolvimento pleno e imediato na atividade desempenhada, propiciando prazer, satisfação e significado (MASSARELLA, 2008).

uma capacidade de organização para a aprendizagem que requer do indivíduo estratégias cognitivas que gerenciem as atividades realizadas (ZIMMERMAN *apud* ARAÚJO, 2015, p. 51). Complementarmente, Azzi e Polydoro (2006) explicam que ao controlar a vida emocional, pensamentos, comportamento e processo motivacional, as pessoas estão utilizando o mecanismo da autorregulação.

As crenças de autoeficácia desempenham um papel central na autorregulação não só porque afetam as ações diretamente, mas também devido ao impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 2001). As crenças de eficácia pessoal influenciam quais padrões de autorregulação a pessoa adota, o tipo de escolhas diante das decisões que surgem no decorrer da vida, e o nível de esforço a ser investido em determinada meta, de persistência diante de dificuldades, de resiliência diante da adversidade, de vulnerabilidade ao estresse e de depressão (POLYDORO; AZZI, 2008, p.158).

De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1997) a percepção individual de autoeficácia exerce influência direta sobre as várias fases de autorregulação. Segundo Zimmerman (1998), a autorregulação inclui três fases cíclicas que são organizadas em subprocessos:

a) a fase antecedente (antes do processo de aprendizagem), que envolve o estabelecimento de metas, a escolha e planejamento de estratégias adequadas, crenças de autoeficácia, e interesse intrínseco;

b) a fase de controle do desempenho e da motivação, que ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a concentração, a autoinstrução, auto-observação e o automonitoramento;

c) a fase de autorreflexão, que ocorre após o processo de aprendizagem, e envolve a autoavaliação, atribuições, autorreações e adaptação.

Como resultados, os indivíduos com maior potencial de autorregulação expandem seus conhecimentos e competências cognitivas (ZIMMERMAN, 1990).

De acordo com Bandura (1986), o processo de autorregulação faz parte de todo ser humano durante toda sua vida, e quanto mais sofisticados seu repertório comportamental e suas interações com o ambiente, mais complexos serão seus modos de atuação. O processo autorregulatório opera por meio de um conjunto de três subfunções psicológicas que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para mudanças autodiretivas voltadas aos objetivos pessoais: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação (Bandura, 1986). A auto-observação é a primeira etapa da autorregulação, seguida pelo autojulgamento, que gera processos que viabilizam a autorreação. Apesar desse ciclo que envolve as subfunções, a autorregulação não é um processo mecânico. As subfunções só operam quando ativadas, o que não ocorre por

meio de um processo linear e automático, já que existem vários fatores que exercem controle seletivo sobre sua ativação ou desativação (Bandura, 2002).

A figura a seguir sintetiza as subfunções do sistema de autorregulação do comportamento proposto por Polydoro e Azzi (2008) com base nos estudos de Bandura (1978; 1986; 1991):

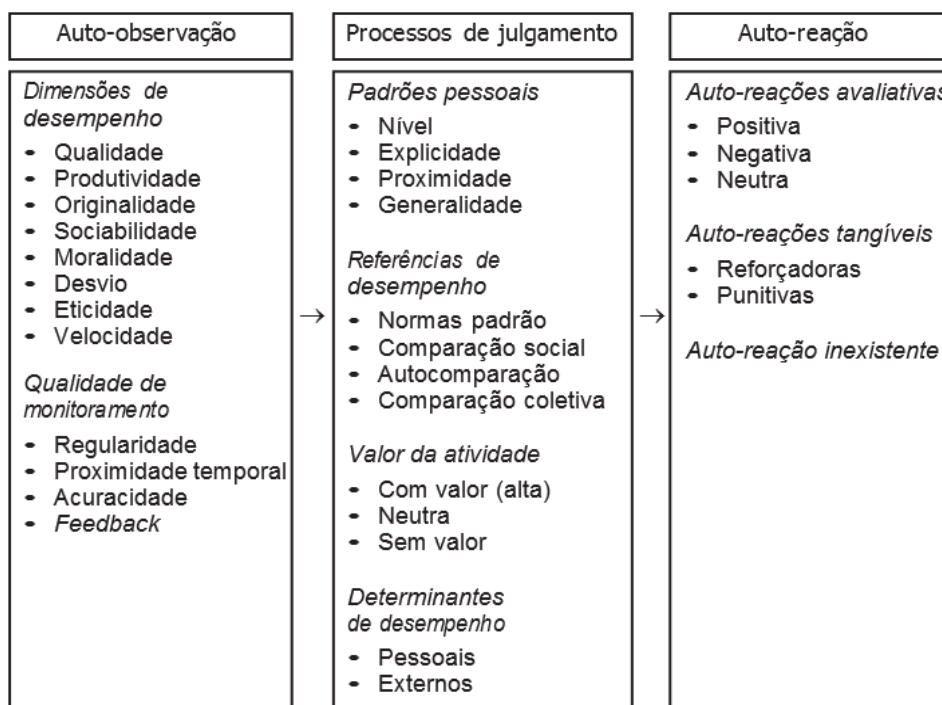


FIGURA 2 - SUBFUNÇÕES DO SISTEMA DE AUTORREGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO (QUADRO-SÍNTESE DAS DIFERENTES VERSÕES ENCONTRADAS EM BANDURA (1978; 1986; 1991).
Fonte: Polydoro e Azzi (2008, p. 152)

De um modo geral, pode-se dizer que, no processo de autorregulação, as pessoas monitoram sua conduta e as condições em que ela ocorre, julgam sua relação com seu padrão moral e circunstâncias percebidas, e regulam suas ações por meio das consequências que aplicam a si mesmas. Elas fazem coisas que trazem satisfação e um senso de autovalor (BANDURA, 2002).

Quando se olha para os processos de aprendizagem da leitura musical à primeira vista, percebe-se que a autorregulação da aprendizagem não requer somente a apreensão de habilidades autorregulatórias, pois, o instrumentista precisa acreditar na própria capacidade de aplicar persistentemente estas habilidades, apesar de possíveis dificuldades ou situações de estresse. Ou seja, a efetiva autorregulação é conquistada quando se desenvolve fortemente as autocrenças sobre a própria capacidade de autorregulação.

CODA

Tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista do aluno, a teoria social cognitiva observa os aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da leitura musical à primeira vista de forma ampla. Pois, se ocorre um julgamento sobre a capacidade de agir e realizar a tarefa de ler um trecho musical à primeira vista, e esse julgamento pode contribuir ou arruinar uma aprendizagem adequada, é ideal que aluno e o professor tenham condições de orientar reflexivamente esse julgamento, para que o aprendizado seja efetivo e otimizado.

A partir desse momento, algumas questões a respeito do ensino/aprendizagem da LMPV surgem como desdobramentos daquelas centrais que são examinadas nessa pesquisa: podem as crenças de autoeficácia influenciar o resultado da aprendizagem e na execução de uma leitura musical à primeira vista? Quais fatores conduzem os alunos a se motivarem ou desmotivarem a praticar e realizar tarefas de LMPV? De que forma essas crenças influenciarão o processo de aprendizagem? Que estratégias os alunos podem adotar para otimizar os processos autorregulatórios, responsáveis por organizar o estudo, e que favorecerão o aumento das crenças de autoeficácia? Como os professores que dirigem o ensino desse conteúdo podem colaborar com a ampliação das crenças de autoeficácia de seus alunos? Qual caminho de aprendizagem, estratégias, ferramentas e práticas um leitor proficiente à primeira vista trilhou? Esse caminho pode ser reproduzido ou replicado por qualquer estudante que também deseja ser proficiente na LMPV? É buscando responder a essas questões que esta pesquisa se desenvolve.

4. METODOLOGIA

4.1 MÉTODO

Esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa educacional, pois está focada nos processos de ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista – LMPV, no contexto do Ensino Superior. Por evidenciar a representatividade dessa disciplina frente às exigências profissionais dessa habilidade, através de dados mensuráveis, e, por outro lado, também observar as relações intrínsecas que ocorrem durante o ensino/aprendizagem da LMPV, essa pesquisa classifica-se como mista, uma vez que envolve parâmetros qualitativos e quantitativos (CRESWELL, 2010, p.248).

A utilização de uma metodologia mista busca investigar o funcionamento da sociedade, descrever a realidade social, e responder a questionamentos específicos sobre casos concretos da realidade social (BECKER, 1999). Para este autor, alguns pesquisadores buscam descrições gerais na forma de leis sobre um conjunto de fenômenos, enquanto outros buscam compreender casos específicos. Segundo Becker, toda a análise de um caso parte de leis gerais – implícita ou explicitamente – e toda a lei geral supõe a investigação de casos particulares.

A partir dos objetivos desta pesquisa adotou-se o *survey* como método mais adequado, e para a coleta dos dados foi utilizada a internet como meio de contato com os participantes. Conforme Cohen, Manion e Morrison (2007), estudos que utilizam a internet como recurso tecnológico são denominados *survey baseado na internet (internet-based survey)*. A utilização deste recurso frente às pesquisas convencionais apresenta grande vantagem, uma vez que as plataformas que oferecem essa tecnologia disponibilizam um banco de dados de resultados da pesquisa, e coletam os dados *online*. Além disso, a utilização dos recursos da internet agiliza a coleta de dados, localização e envio de materiais, tornando-se vantajosa em termos de dimensão e rapidez. Excetuando-se essas qualidades, o *survey baseado na internet* assemelha-se aos formulários físicos do *survey* convencional.

Atualmente, é cada vez mais usual nas ciências sociais a utilização da internet para condução de *surveys*. Eles podem ser encaminhados aos respondentes em formato de e-mail simples, de e-mail com o questionário anexado, de e-mail com um link que redireciona os respondentes a um endereço na internet, ou ainda em forma de *web site*. Os instrumentos de coleta de dados publicados na internet em forma de HTML têm apresentado uma maior procura devido à sua parte gráfica e recursos do banco de dados hospedados na internet, que possibilita posterior análise de dados (CERESER, 2011).

O termo *survey* é traduzido por dicionários³⁷ de inglês-português como estudo, levantamento, pesquisa ou enquete. De acordo com Barbetta (2006), o *survey* é um instrumento de coleta de informações de uma dada população ou amostra, a partir de questionamentos ou entrevistas. Cohen, Manion e Morrison (2007) definem o *survey* como um método de pesquisa que coleta dados em determinado momento e tem intenção de descrever a natureza das condições existentes, identificar padrões, comparar, determinar relações que existem entre eventos específicos. Em uma mesma pesquisa, essas intenções podem coexistir e se combinar de acordo com a finalidade que se busca.

A elaboração de um *survey* necessita de três requisitos: a) ter claro quais os objetivos da investigação; b) delimitar a amostra populacional que se deseja investigar; c) atentar-se para os recursos disponíveis para aplicação do *survey* (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Estabelecidos os objetivos do *survey* – amostra e recursos – é possível definir o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracteriza como um *survey* interseccional (*cross-sectional*), ou seja, as amostras foram coletadas em um determinado momento (BABBIE, 1999). Esse tipo de *survey* busca descrever e determinar relações entre variáveis coletadas naquele momento específico.

Buscando atingir os objetivos propostos, foram utilizados quatro *surveys* e uma pesquisa documental. O primeiro *survey* foi realizado para levantar dados das Instituições de ensino superior brasileiras (IES) que possuíam o ensino da LMPV em seus currículos. A partir deste levantamento foi verificado que as IES dos estados de Santa Catarina e Paraná possuíam a disciplina de Leitura musical à primeira vista e poderiam ser um campo potencial para realização de pesquisa documental sobre planos de ensino. Na sequência foram realizados outros três *surveys* com três grupos específicos de participantes: alunos de LMPV, professores de LMPV e músicos instrumentistas *experts* em LMPV. A pesquisa documental revisou a produção bibliográfica sobre LMPV e sobre a Teoria Social Cognitiva com especial ênfase nas pesquisas em música que utilizam essa teoria como suporte teórico, produzidas até o momento.

4.2 DELIMITAÇÃO DAS IES E POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa envolveu duas IES da região Sul do Brasil: a Universidade Estadual do Paraná – Unespar³⁸, e a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Conforme será demonstrado a seguir nas etapas metodológicas, fazem parte desta pesquisa essas duas

³⁷ Dicionário Oxford, Dicionário Michaelis, Dicionário Collins.

³⁸ Campus 1 (Antiga Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP).

instituições de ensino superior por serem as únicas que ofertam a prática de LMPV como disciplina curricular, dentre todas as IES brasileiras.

Foram adotados como critérios para delimitação do campo empírico para realização desta pesquisa: a) levantamento das IES, públicas e privadas, com a prática de LMPV como disciplina curricular regular; b) contato com professores ministrantes da disciplina LMPV dessas IES; c) contato com *experts* em LMPV; d) levantamento das possibilidades de alunos de graduação – Licenciatura e Bacharelado em Música – participarem da disciplina LMPV;

Participaram do teste piloto 22 alunos e 2 professores da UNESPAR/EMBAP e UDESC, e 3 *experts* em LMPV escolhidos por meio de uma amostra do tipo “bola de neve”, isto é, quando um participante indica outro e assim sucessivamente, e com base na definição de *expert* proposta por Ericsson (2006) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007)³⁹.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados, como instrumento de coleta de dados 4 (quatro) questionários. O primeiro, denominado Depoimento Preliminar, buscou evidenciar quais desafios alunos e professores acreditavam existir durante o ensino e a aprendizagem de LMPV. Esses depoimentos confirmaram que professores e estudantes reconhecem desafios de duas naturezas: desafios de ensino e desafios de aprendizagem. Estas duas categorias de desafios, por sua vez, proporcionaram a elaboração de seis categorias de análise: MOTIVAÇÃO/AUTOEFICÁCIA (vicarismo, aspectos fisiológicos, êxito e persuasão verbal); AUTORREGULAÇÃO; AVALIAÇÃO; METODOLOGIA DE ENSINO; TEMPO DE AULA; ELEMENTOS

³⁹ De acordo com os estudos de Ericsson (2006), *Expert* é aquele que realiza performances a nível expert, e é reconhecido por pares. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) complementam que *Expert* é todo o indivíduo que possui habilidades acima da média e que atua profissionalmente com tal habilidade. Além disso, os autores concordam, que uma das características principais da *expertise* musical é a habilidade de reter e refinar as representações mentais, como forma de monitorar e ter controle sobre a performance. Segundo os autores, o conhecimento musical *expert* é resultado da prática deliberada individual de longo prazo. Dessa forma, a prática não se relaciona somente à aquisição da *expertise*, é também relacionada à manutenção da *expertise* por longos períodos (Ericsson & Smith, 1991; Ericsson *et al*, 1993; Sloboda *et al*, 1996; Ericson, 2006). Esses autores relatam que o estudo da prática deliberada tende ser maçante e desestimulante pela demanda dos esforços exigidos. Com isso, faz-se necessário desenvolver estruturas motivacionais como forma de sustentar o foco na prática deliberada, mantendo, assim, o nível de performance *expert* por longo prazo (Gomes, 2008). Ericsson e Kintsch (1995) apontam que o fator essencial para o desenvolvimento da *expertise* em diferentes domínios dá-se por meio do acúmulo e do aumento dos padrões complexos na memória e que o conhecimento do *expert* pode ser evocado rapidamente na memória de longo prazo. O domínio do conhecimento adquirido tem sido a explicação mais relevante para entender as performances *experts*. O conhecimento *expert* é representado em um formato elaborado que permite o acesso rápido a informações relevantes e apoio flexível às tarefas de domínio específico (Boshizen & Schimidt, 1992). O conhecimento musical compreende não somente o conhecimento sobre peças musicais, mas também mecanismos cognitivos de como representar e manipular o conhecimento relevante na memória.

MUSICAIS. Tais categorias compuseram a base dos três questionários restantes, direcionados um aos alunos de LMPV, outro aos professores de LMPV, e o último aos *experts* em LMPV. Esses questionários avaliaram (a) a motivação geral e as crenças de autoeficácia de alunos; (b) os processos autorregulatórios; (c) os processos de autoavaliação de alunos e professores; (d) o impacto das metodologias de ensino; (e) a relação entre tempo de aula e aprendizagem; (f) os desafios de aprendizagem concernentes à tarefa de leitura musical à primeira vista. Tais instrumentos de avaliação foram aplicados em testes piloto que subsidiaram a sua aplicação definitiva em etapa posterior.

A elaboração das questões sobre autoeficácia seguiram as orientações descritas por Bandura (2001; 2006). Para o autor, quando procura-se medir crenças de autoeficácia deve-se adotar medidas diferentes para as questões, evitando limitar tanto a explicação quanto a predição dos dados obtidos. Logo, não existem medidas válidas que possam generalizar a autoeficácia percebida. Por conta disso, deve-se tomar cuidado com a natureza genérica dos itens dos testes, pois do contrário, terão pouca ou nenhuma relevância para a compreensão de como funciona determinada área de atividade humana. Nessa direção torna-se de fundamental importância que as escalas de autoeficácia percebidas sejam adequadas à área específica do objeto de interesse.

Bandura ressalta ainda que a avaliação da crença de autoeficácia reflete o quanto o sujeito acredita que pode superar certos níveis de dificuldade. Quando se refere às atividades de fácil cumprimento, o autor confirma que não são necessárias as crenças de autoeficácia, logo torna-se desnecessário avaliá-las. Desse modo, “a autoeficácia deve ser medida por tarefas que representem desafios ou obstáculos a serem sobrepujados para se alcançar uma performance bem-sucedida” (CAVALCANTI, 2009, p. 54). Nessa direção, entende-se que as escalas de autoeficácia devem ser construídas contemplando situações instigantes e ao mesmo tempo desafiadoras que a pessoa deve enfrentar.

Portanto, antes de elaborar as suas escalas de eficácia, o pesquisador deve identificar as várias formas de desafios e impedimentos da área a qual pretende investigar, solicitando aos indivíduos, através de questionários ou entrevistas, que descrevam os obstáculos que dificultam o seu desempenho no cumprimento das tarefas rotineiramente requeridas⁴⁰. A partir disso, o pesquisador descreve os desafios identificados nas escalas de autoeficácia, e solicita, por meio de um questionário, que os participantes da pesquisa julguem, a partir destas respostas, o quanto se sentem capazes para enfrentar os desafios descritos neste questionário. Bandura sugere que as respostas dos participantes “devem contemplar opções de 0 a 100 pontos de um *continuum*

⁴⁰ Esse procedimento foi realizado durante a preparação para a coleta de dados (Etapa 2 da metodologia, que será descrita a seguir).

com intervalos de 10, desde ‘absolutamente não posso...’ até ‘altamente seguro de que posso...’” (MACEDO, 2009, p. 41).

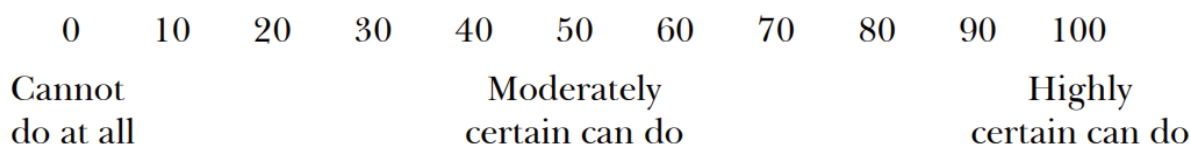


FIGURA 3 - ESCALA DE CONFIANÇA NA EFICÁCIA PESSOAL (BANDURA, 2006, P. 312)

Conforme apresenta Silva (2012, p. 79), Bandura sugere ainda: a) manter o nome dos participantes em sigilo; b) intitular a pesquisa como “*Inventário de Avaliação*” ao invés de Escalas de Autoeficácia; c) encorajar respostas francas nos participantes da pesquisa; d) testar os itens da escala, e os que se mostrarem ambíguos descartar ou reescrevê-los; e) verificar a consistência interna da escala através do *Alpha de Cronbach*; f) ter um número razoável de itens na escala, pois um número reduzido se limitará ao nível *Alpha*.

A elaboração e a construção dos questionários desta pesquisa buscaram seguir essas orientações, a fim de estabelecer uma aproximação maior com os conceitos desenvolvidos por Albert Bandura, particularmente nas categorias motivação/autoeficácia (vicarismo, aspectos fisiológicos, êxito e persuasão verbal) e autorregulação.

4.3.1 Procedimentos da pesquisa

Foram adotadas cinco etapas metodológicas, conforme descrito a seguir:

TABELA 2 - SÍNTESE DAS CINCO ETAPAS METODOLÓGICAS

ETAPAS	Descrição	Período	Amostragem
1	Survey 1 - pré-levantamento de dados; Pesquisa Documental	Mar/2016 a Jun/2016	–
2	Preparação para coleta de dados	Jul a Ago/2016	22 Alunos, e 2 Professores
3	Estudo Piloto	Set/2016 a Fev/2017	3 Experts, 19 Alunos 2 Professores
4	Surveys 2A, 2B e 2C - Coleta de dados	Mar a Dez/2017	7 Experts 2 Professores 37 Alunos
5	Análise, discussão e Transversalização dos dados	Jan/2017 a Jun/2018	–

4.3.2 Etapa 1 - *Survey* 1

Nesta etapa do *Survey* n. 1, foi realizado um pré-levantamento de dados que consistiu, inicialmente, em listar as Universidades Brasileiras (públicas e privadas) que ofertam em sua grade de cursos superiores Cursos de Graduação em Música (Bacharelado e Licenciatura). Posteriormente, verificou-se quais dentre elas ofereciam a prática de Leitura Musical à Primeira Vista como disciplina curricular regular. Algumas IES brasileiras entendem que essa habilidade está implícita e é suficientemente desenvolvida em disciplinas práticas complementares, como as de percepção musical, solfejo e aulas coletivas de instrumento.

O levantamento quantitativo das IES (públicas e privadas) que ofereciam cursos de graduação em Música foi retirado do site do Ministério da Educação e Cultura - MEC, órgão do governo federal responsável por regulamentar, validar e referenciar as instituições de ensino brasileiras, e neste caso, portanto, os cursos de educação superior⁴¹. A partir desse levantamento nacional, verifiquei que as IES que ofertam Cursos Superiores em Música apresentam o seguinte panorama⁴²:

TABELA 3 - LEVANTAMENTO DAS IES NO BRASIL COM CURSO DE MÚSICA

IES (Graduação em Música: Lic. / Bach.)	Total: 97 Públicas: 58 Privadas: 39
Licenciatura	Total: 51
Bacharelado	Total: 4
Licenciatura E Bacharelado	Total: 42

Fonte: Sites do Mec e das Universidades Brasileiras –
24/7/2016

Posteriormente, foram confrontados os dados do MEC com aqueles apresentados nos sites das Universidades Brasileiras listadas pelo MEC. A partir dos projetos curriculares disponibilizados nas páginas *online* dos Departamentos de Música, foram verificadas quais delas ofereciam LMPV como **disciplina curricular regular** nos cursos de graduação. Desse levantamento resultou que apenas duas IES em todo o Brasil ofereciam a LMPV como

⁴¹ Em 12 de junho de 2000, após muitas mudanças em sua estrutura organizacional e a criação de secretarias como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, o MEC passou a ter as seguintes competências: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; e magistério. Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

⁴² Foram desconsideradas desse levantamento os cursos de Graduação em Música na modalidade EaD, por entender que o ensino/aprendizagem da LMPV requer orientação presencial do professor e interação com os colegas e ambiente escolar.

disciplina curricular: a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, que oferece essa disciplina como optativa para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música; e a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Campus 1), que oferece essa disciplina como obrigatória para os cursos de Bacharelado em Música, e optativa para os cursos de Licenciatura em Música. Por esse motivo, o *corpus* desta pesquisa restringiu-se a essas duas IES⁴³.

4.3.3 Etapa 2 - Preparação para coleta de dados

Com base no entendimento de que o ensino/aprendizagem da LMPV se consolida em um contexto mais abrangente, em que professores e alunos são responsáveis por esses processos, foram definidos três grupos para participar da pesquisa: um grupo que envolveu os alunos da disciplina; um grupo com os professores da disciplina; e um grupo de músicos profissionais *experts* em LMPV. Esta etapa foi realizada em duas fases: a primeira envolveu a elaboração de um depoimento preliminar com alunos e professores de LMPV (Apêndices 1 e 2) onde buscou-se apontar como professor e aluno compreendem o ensino e aprendizagem dessa disciplina, e elencar os possíveis desafios e obstáculos que dificultam o desempenho no cumprimento de leituras musicais à primeira vista, descritas pelos entrevistados; a segunda fase, a partir dos resultados obtidos na primeira, envolveu a elaboração do questionário piloto com alunos, professores e instrumentistas *experts* em LMPV.

4.3.3.1 Primeira Fase da Etapa 2

Esta fase teve como objetivo compreender como professores e alunos compreendem o ensino e aprendizagem dessa disciplina, considerando os desafios encontrados no cotidiano das aulas. Para tal, foi elaborado um questionário inicial denominado Depoimento Preliminar (**Apêndices 1 e 2**) onde buscou-se reunir informações gerais sobre os processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos alunos e dos professores de LMPV.

O formulário do Depoimento Preliminar trazia como cabeçalho uma breve descrição do objetivo ao qual se destinava esse questionário, seguido por três questões que identificavam:

⁴³ O fato de apenas duas universidades em todo o país adotarem a LMPV como disciplina regular de suas grades curriculares, o fato de a LMPV ser uma habilidade exigida frequentemente como habilidade de domínio obrigatório de músicos profissionais, e o fato de os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Graduação em Música versarem sobre preparar o egresso para o mercado de trabalho, abre campo para discussões a respeito de uma possível reforma curricular que inclua a LMPV como matéria específica e obrigatória nos currículos das universidades brasileiras, ao invés de um conteúdo, diluído em disciplinas afins.

- a) o curso que o respondente frequentava ou para o qual ministrava LMPV;
- b) quais eram os desafios encontrados durante a aprendizagem e durante o ensino de LMPV;
- c) quais desafios o aluno acreditava que o professor enfrentava para ensinar LMPV, e quais desafios o professor acreditava que os alunos enfrentavam para aprender LMPV.

4.3.3.2 Segunda Fase da Etapa 2

Os dados obtidos a partir do Depoimento Preliminar permitiram confirmar que professores e estudantes reconhecem desafios de ensino/aprendizagem. Além disso, os mesmos dados permitiram estabelecer seis subcategorias de análise utilizadas para a elaboração do questionário piloto: MOTIVAÇÃO/AUTOEFICÁCIA (vicarismo, aspectos fisiológicos, êxito e persuasão verbal); AUTORREGULAÇÃO; AVALIAÇÃO; METODOLOGIA DE ENSINO; TEMPO DE AULA; ELEMENTOS MUSICAIS. Essas subcategorias nortearam a elaboração do questionário piloto que avaliou (a) a motivação geral e as crenças de autoeficácia de alunos; (b) os processos autorregulatórios; (c) os processos de autoavaliação de alunos e professores; (d) o impacto das metodologias de ensino; (e) a relação entre tempo de aula e aprendizagem; (f) os desafios de aprendizagem concernentes à tarefa de leitura musical à primeira vista.

Considerando as 7 (sete) subcategorias que surgiram nos Depoimentos Preliminares, foi elaborado um questionário para cada grupo a ser estudado: alunos e professores de LMPV, e *experts* em LMPV. O questionário final foi construído a partir dos dados levantados na fase anterior, somado às orientações propostas por Bandura (2006) por meio da adaptação de questionários já validados pela teoria social cognitiva. Foram escolhidos os seguintes instrumentos: a Teacher Self-Efficacy Scale – TSES proposta por Bandura (2006) e a Norwegian Teacher Sense of Efficacy Scale – NTSES proposta por Skaalvik (2007) como escalas de referência para a adaptação e elaboração do questionário destinado aos professores de LMPV. A tradução dessas duas escalas (**Apêndices 3 e 4**) utilizada nesta pesquisa é a proposta e validada por Cereser (2011). Foram escolhidas e adaptadas as questões do TSES e NTSES que mais se aproximavam aos desafios de ensino da LMPV apontados pelos dados encontrados no Depoimento Preliminar, adaptadas a este contexto de ensino/aprendizagem. Os três questionários, resultantes destas adaptações e destinados aos alunos, professores e *experts*, foram estruturados igualmente em duas partes: a primeira contendo as informações pessoais e a segunda a escala propriamente dita.

O **questionário do aluno de LMPV (Apêndice 5)** contém cinquenta e oito questões e foi elaborado a partir do questionário do professor de LMPV, uma vez que entendo os processos de ensino/aprendizagem como mecanismos complementares e indissociáveis para alcançar um aprendizado completo. A escala utilizada para o questionário do aluno de LMPV foi denominada Escala de Autoeficácia do Aluno de LMPV, e mede cinco dimensões das crenças de autoeficácia do aluno, também no contexto do ensino superior: aquisição de leitura musical, motivação para estudar, crenças de autoeficácia em atividades específicas, autorregulação, e avaliação da disciplina.

O **questionário do professor de LMPV (Apêndice 6)** mescla questões de ambas as escalas (TSES e NTSES), envolvendo trinta questões. A escala utilizada para o questionário do professor de LMPV foi denominada Escala de Autoeficácia do Professor de LMPV e mede cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor no contexto do ensino superior: ensinar LMPV, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar os alunos, considerar a diversidade de níveis de conhecimento musical e domínio instrumental dos alunos, lidar com mudanças e desafios.

O **questionário dos *experts* em LMPV (Apêndice 7)** contém quarenta e três questões. A escala utilizada para este questionário foi denominada Escala de Autoeficácia dos *Experts* em LMPV, e mede quatro dimensões das crenças de autoeficácia do *expert* em LMPV: aquisição de leitura musical, motivação para estudar, crenças de autoeficácia para realizar atividades específicas de LMPV, e autorregulação.

Excetuando-se as questões abertas, para a maior parte das questões optou-se por utilizar uma escala de graduação do tipo Likert⁴⁴ de cinco pontos (1 – não me sinto motivado; 3 – sinto-me moderadamente motivado; 5 – sinto-me totalmente motivado). Cohen, Manion e Morrison (2007) sugerem que as escalas de sete e nove pontos, como as utilizadas na Norwegian Teacher Sense of Efficacy Scale – NTSES e na Teacher Self-Efficacy Scale – TSES envolvem um grau de detalhamento e precisão que pode ser inapropriado para os itens em questão, comprometendo a avaliação dos respondentes.

⁴⁴ A Escala Likert não começa pelo algarismo 0 devido ao fato de que, em psicologia, a utilização deste algarismo é incomum, pois raramente se usam medidas ao nível da razão (segundo Moreira, 2004, o algarismo 0 significa a ausência de dimensão). No seu estudo *Design And Development Of The Self- Efficacy For Musical Studies Scale*, Kathryn Pearson (2003) demonstra que a escala de 1 a 5 ganha as preferências dos alunos de música participantes no estudo, por comparação com a escala de 1 a 100 pontos (muitas vezes referida como de 1 a 10). A autora revela que uma das razões apontadas pelos participantes era que a escala de 10 pontos permitia distinções demasiadas, e quanto mais opções numéricas, logo, mais hipóteses de resposta. Pearson (2003) reforçou ainda a ideia de que uma escala com muitas opções numéricas pode culminar em uma redução da validade, porque os alunos podem, efetivamente, não serem capazes de fazer distinções tão sutis que são requeridas nesse tipo de escala (Pearson, 2003).

Após a seleção e adaptação das questões para o contexto de ensino-aprendizagem prática da LMPV foi organizado o *layout* (ver figura 4) dos questionários e a via com que estes chegariam aos respondentes. Para isso, foi utilizado a ferramenta Google Forms, plataforma *on line* que integra todos os processos para realização de *surveys*, desde a concepção do questionário até as análises qualitativas e quantitativas. Além disso, essa plataforma cria um link para cada questionário, que pode ser enviado aos respondentes por email, ou quaisquer outros meios de comunicação virtual, e podem ser respondidos em qualquer dispositivo com acesso à internet (tablets, smartphones, notebooks ou PCs). Por essas facilidades oferecidas pela plataforma foi decidido utilizar a web para realizar a coleta de dados. Tal instrumento de avaliação subsidiou a sua aplicação na etapa seguinte.

The figure displays two screenshots of a Google Forms questionnaire titled "Leitura Musical à Primeira Vista". The background features silhouettes of a guitarist and a dancer. The left screenshot shows the "Dados Gerais" (General Data) section with two questions: "1. Gênero:" with radio buttons for "Feminino" and "Masculino", and "2. Idade:" with a text input field labeled "Sua resposta". The right screenshot shows the "O Ensino de LMPV" (LMPV Teaching) section. It includes a scale instruction: "Considerando uma escala de 1 a 5, na qual '1= não me sinto capaz' e '5= tenho certeza absoluta que sou capaz', indique sua opinião nas questões abaixo, tendo como enunciado: COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:". Below this is question "11. Avaliar o progresso do aluno em LMPV." with a Likert scale of five radio buttons labeled 1, 2, 3, 4, and 5.

FIGURA 4 - LAYOUT ADOTADO PARA A ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR

4.3.4 Etapa 3 - Estudo Piloto

O estudo piloto que se seguiu teve como objetivos testar os recursos tecnológicos e viabilidade do questionário via internet, e verificar a coerência interna das questões, suas correlações e confiabilidade do instrumento de medição.

Para essa pesquisa piloto a amostra foi composta por 2 professores de LMPV (um de cada uma das IES participantes), 22 alunos de LMPV e 3 *experts* em LMPV. Todos foram contatados via e-mail (ver tabela 2).

Cada questionário respondido teve seus dados armazenados automaticamente no banco de dados da plataforma Google Forms, que forneceu o resultado da análise dos dados de duas maneiras: ou um resumo gráfico de todos os questionários respondidos, ou os dados de cada questionário respondido, individualmente.

TABELA 4 - SÍNTESE GERAL DOS QUESTIONÁRIOS PILOTO

Questionário	Questões	Categorias	População
Professores	30	Ensinar LMP, Comportamento, Motivação para Ensinar, Diversidade, Mudanças e Desafios	2
Alunos	58	Aquisição de Leitura Musical, Motivação para Estudar, Crenças de Autoeficácia, Autorregulação, Avaliação da Disciplina	22
<i>Experts</i>	45	Aquisição de Leitura Musical, Motivação para Estudar, Crenças de Autoeficácia, e Autorregulação	3

Neste estudo piloto foi possível realizar o teste estatístico *Alpha de Cronbach*⁴⁵ apenas no questionário dos Alunos de LMPV devido ao tamanho pequeno da amostra nos demais questionários. Testes estatísticos aplicados em amostras pequenas perdem a confiabilidade e a análise fica prejudicada, conforme argumenta Bandura (2006). Obedecendo aos objetivos do teste piloto e às orientações propostas por Albert Bandura para elaboração e validação dos questionários de autoeficácia, foi possível verificar a coerência interna entre as dimensões do questionário dos alunos de LMPV e suas correlações através do *Alpha de Cronbach*.

O teste *Alpha de Cronbach* mede a consistência interna de questionários e permite verificar se todas as questões medem situações similares (MALHOTRA, 2006). Por meio do cálculo do coeficiente alfa⁴⁶ pode-se constatar se há uma medida de compreensão da escala do questionário, e se os dados são minimamente confiáveis. Com esses resultados o pesquisador pode reelaborar o questionário inteiro ou rever questões mal interpretadas, e coletar dados novamente. Nesse estudo piloto os itens foram agrupados em dimensões: Dados Gerais (Questão 1 a Questão 6); Aquisição de Leitura Musical (Q7 a Q9); Motivação (Q10 a Q12); Crenças de Autoeficácia (Q13 a Q28); Autorregulação (Q29 a Q53); Avaliação da Disciplina (Q54 a Q58). Os resultados do coeficiente *Alpha de Cronbach* seguem nas tabelas 3, 4 e 5. Somente as questões cujas respostas eram na opção de escala Likert foram consideradas para o teste do *Alpha de Cronbach*, isto é, das questões 10 a 28 e das questões 31 a 52.

⁴⁵ Método estatístico que confere a consistência interna a um instrumento por validar, sendo que o valor do coeficiente de *Cronbach* aumenta quando as correlações item-total são elevadas (Malhotra, 2006). O coeficiente *Alpha de Cronbach* foi apresentado por Lee J. Cronbach, em 1951, como uma forma de estimar a confiabilidade de um questionário aplicado em uma pesquisa. Ele mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente alfa é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010). Ver Apêndice 11.

⁴⁶ O cálculo estatístico foi realizado por Pedro Omar Baracaldo Ramirez, aluno de Pós-Doutorado da Universidade Federal do Paraná-UFPR, especialista em testes estatísticos de Cronbach, a partir do software Microsoft Excel, utilizando um complemento adicional chamado Real Statistics, gratuito e disponível online.

TABELA 5 - TESTE *ALPHA DE CRONBACH* (ESTUDO PILOTO - QUESTÕES 10 A 28)

Questões	Alpha de Cronbach
10. Praticar Leitura Musical à Primeira Vista?	0,92730895
11. Realizar as tarefas de LMPV em sala de aula?	0,934561683
12. Continuar praticando LMPV após a aula?	0,931032646
13. Ler uma partitura pela primeira vez	0,920420078
14. Estudar LMPV	0,924244769
15. Ler à primeira vista diante de meu professor e de meus colegas	0,919348545
16. Ler à primeira vista se recebo incentivo de meu professor	0,92353294
17. Ler à primeira vista se recebo críticas de meu professor	0,921131034
18. Ler à primeira vista durante uma prova de LMPV	0,921560205
19. Ler à primeira vista após observar meus colegas tendo êxito na LMPV	0,924056816
20. Acordes	0,933685184
21. Polifonia	0,92363044
22. Ritmos sincopados ou complexos	0,92064235
23. Andamentos rápidos	0,924722872
24. Dinâmicas	0,925503747
25. Notas em linhas suplementares	0,921570992
26. Articulações	0,921865606
27. Fraseado	0,919595771
28. Todos esses elementos simultaneamente	0,921983209

TABELA 6 - TESTE *ALPHA DE CRONBACH* (ESTUDO PILOTO - QUESTÕES 31 A 52)

Questões	Alpha de Cronbach
31. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma	0,896820449
32. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, relembro as orientações recebidas do professor durante a aula	0,906877431
33. Coleta informações sobre a obra que vou executar à primeira vista (internet, biblioteca, etc.):	0,894802382
34. Faço uma análise prévia da obra:	0,900210952
35. Faço um estudo mental e silencioso da obra antes de executá-la:	0,895080433
36. Ouço gravações da obra antes de executá-la:	0,895649153
37. Utilizo o metrônomo durante a execução:	0,896122724
38. Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente:	0,896266072
39. Encontro um bom local para estudar, longe de distrações:	0,89846978
40. Estabeleço um horário para estudar diariamente:	0,899779451
41. Realizo sessões de estudo curtas e regulares:	0,902799171
42. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.).	0,908478642
43. Estudar sentindo-me cansado, ansioso, estressado, ou enfrentando outros problemas de saúde.	0,899829939
44. Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer.	0,891270776
45. Manter-me concentrado no meu estudo	0,901802195

46. Monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico, especialmente se não houver alguém para me orientar.	0,90360409
47. Praticar a LMPV, identificar precisamente em que necessito melhorar	0,897489032
48. Avaliar como foi minha performance na LMPV sem feedback externo (de colegas ou professores).	0,90007557
49. Avaliar o progresso do meu estudo.	0,901569102
50. Avaliar precisamente como estou atingindo o que meu professor espera de mim.	0,903526309
51. Avaliar se estou atingindo as metas que estabeleci e a contribuição das mesmas para o meu desempenho.	0,904095874
52. Avaliar as causas do resultado que obtive no estudo (por exemplo: se tive êxito ou fracasso na minha execução à primeira vista).	0,902099284

Nas Tabelas 4 e 5 é possível verificar que todas as dimensões questionadas por meio das escalas apresentam o coeficiente alfa maior que 0,89. Bzuneck e Guimarães (2003) defendem que pesquisas que utilizam escalas Likert devem possuir o índice de alfa superior a 0,70. Malhotra (2008) esclarece que, de modo geral, o valor mínimo aceitável para a confiabilidade de um questionário é $\alpha \geq 0,70$; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Malhotra (2008) sugere a classificação da confiabilidade a partir do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach* de acordo com os limites apresentados na tabela 6.

TABELA 7 - VALORES CONSIDERADOS VÁLIDOS PARA O *ALPHA DE CRONBACH*

Confiabilidade	Muito Baixa	Baixa	Moderada	Alta	Muito Alta
Valor de α	$\alpha < 0,30$	$0,30 < \alpha > 0,50$	$0,50 < \alpha > 0,70$	$0,70 < \alpha > 0,90$	$0,90 < \alpha$

Fonte: Malhotra (2008)

Observando as Tabelas 4 e 5 que trazem os valores do teste de *Alpha de Cronbach* do estudo piloto desta pesquisa, foi possível verificar que a confiabilidade das questões foi considerada muito alta de acordo com a Tabela 4 proposta por Malhotra (2008), o valor obtido no teste piloto foi $\alpha = 0,92$ para questões 10 a 28 e $\alpha = 0,90$ para questões 31 a 52. Porém, reavaliando o questionário do aluno, foi constatado que haviam algumas questões que poderiam ser consideradas redundantes: questões 48, 50, 51 e 53. Também que as questões 33, 36 e 41 eram questões que representavam atividades que não ocorrem durante a prática de LMPV⁴⁷. Por conta disso, foram eliminadas essas questões do questionário dos Alunos, e pelos mesmos motivos, questões semelhantes presentes no questionário dos *Experts*. Após a eliminação das questões, novo teste *Alpha de Cronbach* foi realizado. Das questões 10 até 28, o $\alpha = 0,90$; das

⁴⁷ Esta constatação foi verificada e discutida durante a apresentação do resultado do estudo piloto durante o “4º Colóquio do PPGMúsica, realizado em junho de 2017.

questões 31 até 47 o $\alpha = 0,92$, não alterou a média do resultado obtido anteriormente. O questionário dos Professores manteve-se inalterado.

O estudo piloto teve como objetivo testar a coerência interna das questões, suas correlações e confiabilidade do instrumento de medição. Além disso, foi possível testar a viabilidade da aplicação dos questionários via web. O *Alpha de Cronbach* indicou um bom escore (que é um coeficiente alfa igual ou maior que 0,70). Nesse estudo, o coeficiente alfa de todas as dimensões foi de aproximadamente 0,90, o que indicou uma forte consistência interna entre as questões.

Os resultados demonstraram que o instrumento é confiável e pode ser utilizado para investigar as crenças de autoeficácia de alunos de LMPV em outros contextos. Embora não tenha sido possível aplicar o teste *Alpha de Cronbach* aos questionários dos professores e *experts* devido às amostras serem muito reduzidas, acredita-se que os questionários destinados a estes dois grupos permitem reconhecer opiniões e dados sobre as práticas dos professores e *experts* para complementar as análises obtidas com os alunos. A população de professores e *experts* é bem menor e não foi objetivo nesta pesquisa fazer um grande levantamento para se obter grandes quantificações. Neste caso os *surveys* para os professores e *experts* foram considerados como *surveys* de pequeno porte.

Trazer dados sobre o julgamento dos alunos, professores e *experts* em LMPV sobre suas capacidades ou suas crenças de autoeficácia em relação à prática de ler música à primeira vista, é importante porque: a) contribuem significativamente para uma aprendizagem mais efetiva; e b) estas crenças são consideradas as principais responsáveis pelo aumento nos graus de motivação, gerenciamento da autorregulação, e na realização dessa tarefa. Portanto, os resultados obtidos no questionário dos alunos indicam que o instrumento pode ser utilizado para outras populações, trazendo contribuições para os estudos que visam compreender os elementos motivadores de alunos nos processos de ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista.

4.3.5 Etapa 4 - *Surveys* 2A, 2B e 2C - Coleta de dados

Esta etapa foi realizada no período de março a dezembro de 2017. O *survey* 2A, refere-se à aplicação do questionário para **trinta e sete** alunos que frequentaram a disciplina de LMPV oferecida pela UNESPAR/EMBAP e UDESC. Para a realização dessa coleta, foi necessário contatar as professoras responsáveis pela disciplina nessas IES, e solicitar a participação delas na pesquisa, bem como de seus alunos. As professoras responsabilizaram-se por encaminhar os

questionários aos seus alunos, reforçando a importância da participação deles na pesquisa. Todos os alunos participantes da pesquisa cursavam o Superior em Instrumento (UNESPAR/EMBAP) ou Bacharelado em Música (UDESC)⁴⁸.

Os *surveys* 2B e 2C, de pequeno porte, foram encaminhados, respectivamente, para **vinte e dois** participantes, sendo **dois professores** (um pertencente a UNESPAR, e um pertencente a UDESC), e **vinte experts** em LMPV. Os dois professores foram escolhidos por serem estes os responsáveis por ministrar a disciplina de LMPV nessas IES, e os vinte *experts* escolhidos a partir da indicação entre os próprios *experts*.

Dentre os *experts* convidados a participar da pesquisa, apenas **sete** responderam o questionário. A fim de manter o anonimato dos respondentes, reenviou-se o convite para todos os convidados por mais duas vezes, não havendo retorno. A plataforma Google Forms foi configurada para não receber respostas do mesmo destinatário. Portanto, a identificação e não recebimento de respostas de um mesmo destinatário é assegurado pela empresa Google, quando informa em sua política de privacidade que cada convite enviado gera um número único e criptografado, evitando que haja edição ou reenvio do questionário por parte do mesmo respondente.

Além disso, a versão final dos questionários aplicados aos Alunos e *Experts* foi reformulada. A escala dos Alunos teve seu número de questões reduzido de 58 para 52, enquanto o questionário dos *Experts* foi reduzido de 45 para 42 questões. O critério utilizado para excluir as questões foi através de análise quanto à ambiguidade das questões e pertinência dos itens.

TABELA 8 - SÍNTESE DA AMOSTRA GERAL DO *SURVEY* 2A, 2B E 2C

Questionário	Questões	População
Alunos (A)	52	37
Professores (B)	30	2
<i>Experts</i> (C)	42	7

Após esclarecidos os procedimentos metodológicos, apresento no capítulo a seguir a análise dos dados coletados.

⁴⁸ A disciplina de LMPV, desde 2014, após a reformulação curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da UDESC, passou a ser ofertada como disciplina optativa a ambos os cursos. A realização da disciplina está condicionada ao interesse demonstrado pelos alunos em cursar a disciplina, bem como à disponibilidade de carga horária do professor que ministrará a disciplina.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo apresento a análise dos dados, a partir da estatística descritiva caracterizando cada grupo estudado. A coleta foi realizada no período de março a dezembro de 2017. As validações das Escalas de Autoeficácia utilizadas para cada grupo foram realizadas através do teste *Alpha de Cronbach*, verificando a coerência interna dos instrumentos de medição.

As categorias investigadas são descritas conforme segue:

TABELA 9 - CATEGORIAS PESQUISADAS DIVIDIDAS POR GRUPO

Grupo	Categorias
Alunos	Dados Gerais - Aquisição de Leitura Musical - Motivação para Estudar - Crenças de Autoeficácia – Autorregulação - Avaliação da Disciplina
Professores	Dados Gerais - O Ensino de LMPV - Diversidade - Mudanças e Desafios - Duração da Aula
<i>Experts</i>	Dados Gerais - Aquisição de Leitura Musical - Motivação para Estudar - Crenças de Autoeficácia - Autorregulação

5.1 PROFESSORES

Esse grupo é integrado por uma amostra de dois professores, um de cada IES pesquisada (UDESC e UNESPAR). Essa amostra se justifica em função da disciplina de LMPV ser conduzida apenas por esses professores.

A categoria Dados Gerais envolveu as seguintes dimensões: gênero, idade, instrumento de domínio, formação e titulação acadêmica, IES que leciona LMPV, tempo que ministra a disciplina nessa IES, para quais cursos (bacharelado e/ou licenciatura) e instrumentos leciona essa disciplina, idade que começou a estudar música.

Os professores pesquisados possuem idade na faixa entre 40 e 50 anos, ambos iniciaram seus estudos musicais aos 7 anos de idade e são Bacharéis em Música, sendo que um deles no instrumento melódico Viola, e o outro no instrumento harmônico Piano. Ambos são pós-graduados, sendo o docente da UDESC Doutor em Música, e a docente da UNESPAR Mestre em Música.

A tabela 9 apresenta o resumo descritivo das dimensões da categoria Dados Gerais por IES.

TABELA 10 - DIMENSÕES DOS DADOS GERAIS POR IES

Dimensões	UDESC	UNESPAR
Gênero	Masculino	Feminino
Idade	44 anos	47 anos
Qual seu Instrumento	Viola	Piano
Qual sua formação	Bacharelado	Bacharelado
Qual sua maior titulação	Doutorado	Mestrado
Idade que iniciou os estudos musicais	7 anos	7 anos
Há quanto tempo ministra LMPV	3 anos	23 anos
Para qual cursos ministra LMPV	Bacharelado/Licenciatura	Bacharelado
Para quais instrumentos ministra LMPV	Violino, Viola, Cello, Piano e Violão	Piano e Canto

Ao observar a tabela anterior, percebe-se dois dados importantes, fatores que podem influenciar as estratégias de ensino da LMPV, impactando diretamente nos níveis de motivação e das crenças de autoeficácia para ensiná-la:

- a) a dimensão *Para qual curso ministra a disciplina LMPV*, aponta que o professor da UDESC leciona para uma variedade maior de habilitações (piano, violino, viola, violão, cello e piano), além dos alunos de Licenciatura em Música; enquanto a professora da UNESPAR leciona apenas para bacharelados de Piano e Canto;
- b) a dimensão *Há quanto tempo ministra LMPV* se destaca significativamente entre os professores. A professora da UNESPAR leciona essa disciplina há 23 anos, enquanto o professor da UDESC há apenas 3 anos.

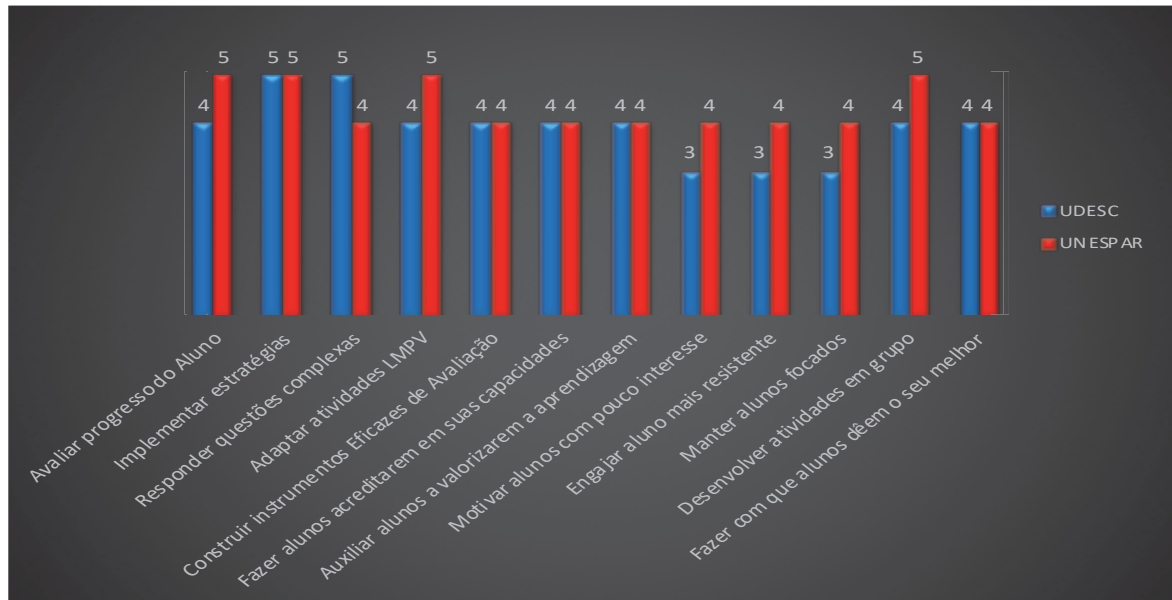
Esses dois dados, entendendo-se que são indissociáveis nesse contexto de ensino, podem, de alguma forma e em certo grau, alterar – positiva ou negativamente – os níveis de crenças de autoeficácia do professor para lecionar LMPV, quanto a sua motivação para ensinar. Ao mesmo tempo revela algumas questões correlatas: ministrar a disciplina para vários instrumentos diferentes do aquele que o professor domina promove um ensino mais eficaz? Dominar um instrumento melódico ou harmônico atende as necessidades de aprendizagem dos alunos? É possível um professor, com experiência dentro do Bacharelado em Música, atender as necessidades de LMPV de Licenciandos em Música? Qual o perfil adequado para um professor de LMPV? Quais habilidades e conhecimentos o professor de LMPV necessita possuir? A análise dos dados contidos na categoria *O Ensino de LMPV* busca esclarecer essas questões. Nessa categoria os professores puderam refletir a respeito das autocrenças que possuíam sobre suas capacidades e habilidades para ministrar a disciplina LMPV em uma relação de doze questões. Para tal, as dimensões questionadas foram adaptadas para o campo da música a partir de questionários propostos por Bandura (2001; 2006) e validados após

aplicação do questionário piloto e verificação de coerência a partir do teste *Alpha de Cronbach*. As dimensões propostas puderam ser avaliadas pelos professores através da escala Likert de cinco pontos (de 1 a 5), em que 1 representa “não me sinto capaz”, e 5 representa “tenho certeza absoluta de que sou capaz”.

As dimensões avaliadas foram: avaliar o progresso do aluno; implementar estratégias de ensino de LMPV em sala de aula; responder a questões complexas do campo musical levantadas pelos alunos; adaptar as atividades de LMPV para um nível musical que considere o desenvolvimento musical e cognitivo de cada aluno; construir instrumentos eficazes para avaliar o progresso da LMPV dos alunos; fazer os alunos acreditarem que eles podem fazer bem as atividades musicais; auxiliar os alunos a valorizar a aprendizagem musical; motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades de LMPV; conseguir que o aluno mais resistente se engaje nas atividades de LMPV; manter os alunos focados em tarefas difíceis de LMPV; conseguir que os alunos desenvolvam as atividades de LMPV em grupo; e fazer com que os alunos deem o melhor de si mesmos quando realizam atividades difíceis de LMPV.

O gráfico a seguir demonstra o resumo dos índices de crenças de autoeficácia em cada dimensão:

GRÁFICO 1 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR LMPV



A partir do gráfico anterior, percebe-se que ambos professores demonstraram possuir níveis altos em suas crenças de autoeficácia (4 ou 5 pontos) em praticamente todas as dimensões. Bandura (1997), considera que a experiência de êxito (ou experiência de domínio) uma fonte de grande influência no julgamento de eficácia pessoal. Assim entende-se que à medida que os professores realizaram suas atividades de ensino e interpretaram os resultados

obtidos com os alunos, desenvolveram crenças positivas sobre suas capacidades de ministrar a disciplina de LMPV.

O professor da UDESC, por sua vez, acreditava ser “moderadamente capaz” (3 pontos) para motivar alunos que mostram pouco interesse nas atividades de LMPV, para conseguir que o aluno mais resistente se engajasse nas atividades de LMPV, e para manter os alunos focados em tarefas difíceis de LMPV. O nível moderado da crença de autoeficácia desse professor, com as dimensões acima indicadas, pode coincidir com o fato dele precisar atender alunos com especificidades e níveis técnicos, musicais e instrumentais muito diversificados.

Essa hipótese se confirma quando analisamos os resultados da categoria seguinte do instrumento de coleta de dados: Diversidade. Nessa categoria, quatro dimensões capacitivas são avaliadas: a de trabalhar com a diversidade de desenvolvimento técnico no instrumento dos alunos; a de organizar atividades de LMPV adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos; a de criar atividades de LMPV que atendam todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical; e a de gerenciar atividades de LMPV independentemente de como os alunos estão organizados (solos, duos, etc.). Nessa categoria, o professor da UDESC atribuiu 4 pontos para as duas primeiras dimensões, que tratam da capacidade em trabalhar com a diversidade técnica e instrumental dos alunos, e a de organizar atividades de LMPV adaptadas às habilidades individuais, frente à pontuação máxima (tem certeza absoluta de que é capaz) atribuída para as duas dimensões seguintes, referentes a sua capacidade para criar atividades de LMPV que atendam todos os alunos, e para gerenciar as atividades independentemente da organização dos alunos.

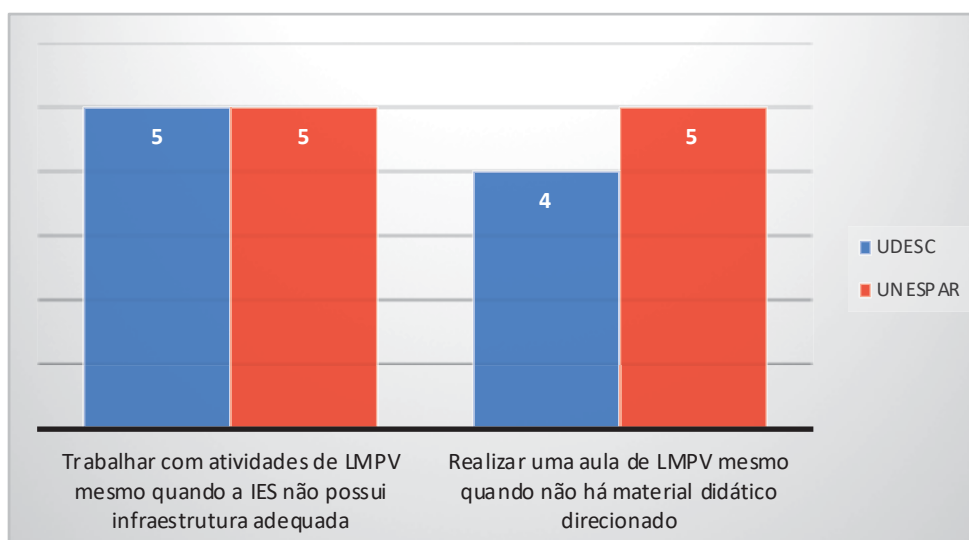
GRÁFICO 2 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA TRABALHAR COM A DIVERSIDADE



A categoria Mudanças e Desafios que segue, investigou o nível de crença de autoeficácia dos professores pesquisados sobre duas dimensões: a de trabalhar com atividades de LMPV

quando a IES não possui infraestrutura adequada, e a de realizar uma aula de LMPV mesmo quando não há material didático direcionado. Quanto à primeira dimensão, ambos os professores atribuíram a si a pontuação máxima, confirmando sentirem-se absolutamente capazes de desempenhar suas atividades de ensino de LMPV independentemente da infraestrutura oferecida por suas IES. Quanto à segunda dimensão, apenas a professora da UNESPAR sentiu-se absolutamente capaz de realizar uma aula de LMPV sem o suporte de um material didático direcionado. Isso provavelmente se deve ao fato de essa professora possui vinte e três anos de experiência na disciplina. Assim, o total domínio do conteúdo e os anos de experiência fizeram com que a problemática de lecionar sem um material didático de apoio fosse solucionado de modo criativo.

GRÁFICO 3 - NÍVEIS DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA ENSINAR FRENTE À MUDANÇAS E DESAFIOS



A finalização do questionário envolveu duas questões discursivas, em que os professores puderam avaliar a carga horária e periodicidade das aulas de LMPV (questão 29), e se existiam outros desafios e/ou obstáculos de ensino da LMPV que não haviam sido mencionados no questionário (questão 30). Quando questionados sobre a carga horária e periodicidade das aulas, a **professora da UNESPAR** indicou que “seriam perfeitamente suficientes se os alunos mantivessem a prática regular [extraclasse]” (Resposta da questão 29. Professora UNESPAR). Na UNESPAR as disciplinas são seriadas, as aulas ocorrem em dois encontros semanais de 2 (duas) horas/aula (cinquenta minutos cada) durante todo o ano. O **professor da UDESC**, ao descrever a organização e funcionamento da disciplina (que acontece em um único semestre), deixou transparecer que, em 2 (duas) horas/aula (cinquenta minutos

cada) em um único encontro semanal, torna-se inviável para atender adequadamente todos os alunos. Ele assim explicou:

No atual currículo da UDESC a disciplina de Leitura musical à primeira vista é eletiva tanto para Bacharelado como para Licenciatura. Por isso nem todos os alunos passam por essa disciplina, o que realmente faz com que haja uma defasagem no ensino de alguns. São 2 créditos, sendo ministrada uma vez por semana numa aula de duas horas em grupo (normalmente as disciplinas eletivas têm que ter no mínimo 10 alunos matriculados). Portanto é necessário agrupar os alunos buscando obras de câmara que contemplem todos os níveis. Pelo fato de ter muitos alunos, é difícil poder dar uma atenção mais individualizada àqueles que tem menos proficiência na leitura. Nestes casos é possível reservar somente alguns minutos para esses alunos, o que se for feito em excesso pode desanimar os alunos mais proficientes. Temos também no Currículo do Bacharelado, para as opções de cordas, as disciplinas Leitura de Quartetos de Cordas I, II e III, na qual é possível ler uma grande parte do repertório de quartetos (de Haydn até os contemporâneos). Essa disciplina eletiva ajuda a complementar a educação musical dos bacharelados, trabalhando em grupo a leitura, estética, formas musicais, construção motívica etc. (Resposta da questão 29. Professor UDESC. Recebida em 29 de novembro de 2017).

Anteriormente à alteração curricular dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da UDESC, que vigora desde 2011⁴⁹, a disciplina de LMPV da UDESC era obrigatória para todos os Bacharelados em Música, e eletiva para a Licenciatura em Música. Mesmo anterior à alteração curricular, a carga horária e periodicidade da disciplina sempre se manteve inalterada, qual seja, 2 (duas) horas/aula de cinquenta minutos cada, em um encontro semanal.

Na questão 30, os professores puderam considerar outros desafios e/ou obstáculos durante o ensino da LMPV, que não haviam sido contemplados no questionário. A **professora da UNESPAR**, respondeu que

O único desafio é conscientizar os estudantes que só se aprende a ler, lendo. Portanto no início a prática regular em pequenas doses é indispensável. Posteriormente é necessário permitir que a leitura seja parte do cotidiano do músico. Uma vez conhecendo e manejando bem a linguagem musical, é impossível não incorporar a leitura no dia a dia, como se fosse uma resposta automática aos símbolos. (Resposta da questão 30. Professora UNESPAR. Recebida em 15 de agosto de 2017).

A crença de que “só se aprende a ler, lendo” ainda é uma forte herança do ensino de conservatórios que utilizam a pedagogia de horas e horas de prática deliberada, muitas vezes realizada pelo aluno sem um planejamento ou clareza de estratégias para a otimização do estudo e seus resultados⁵⁰. Nesse perfil de raciocínio, a responsabilidade da aprendizagem fica muito

⁴⁹ Fonte: Matriz curricular dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música-UDESC, conforme Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://www.udesc.br/ceart/musica/projetopedagogico>.

⁵⁰ Conforme Williamon e Valentine (2010), a prática deliberada que preza pela qualidade é mais importante do que um estudo quantitativo, focado apenas no número de horas de prática instrumental. Nesse sentido, a qualidade do estudo otimizará a aprendizagem mais do que infundáveis horas de estudo sem qualidade.

mais centrada no empenho do aluno que na contribuição do professor. Já do ponto de vista do **professor da UDESC**, são desafios e/ou obstáculos para o ensino da LMPV:

Falta de nivelamento das turmas, falta de estudo de leitura no decorrer do aprendizado do instrumento, falta de material didático organizado por níveis, principalmente entre intermediário e avançado. (Resposta da questão 30. Professor UDESC. Recebida em 29 de novembro de 2017).

Nessa avaliação, o professor aponta a diversidade de nível de conhecimento e domínio técnico-musical dos alunos, a falta de continuidade da prática de LMPV ao longo do período de estudo do instrumento, e a escassez de material didático direcionado como elementos que comprometem a atuação em sala do professor de LMPV.

De acordo com Bandura (1997) as crenças de autoeficácia indicam a avaliação ou percepção pessoal que o indivíduo tem a respeito de suas capacidades e habilidades pessoais. Assim, os dados levantados pelo *survey* realizado com os Professores demonstram que, no contexto pesquisado, o grau das crenças de autoeficácia para ensinar LMPV é alto, independentemente dos desafios cognitivos, psicológicos, e/ou técnico-instrumentais apresentado pelos alunos. Revelam ainda que, possivelmente em uma situação de ampla diversidade, como a encontrada na turma de LMPV da UDESC, os níveis dessas crenças podem diminuir, por inexistir um material didático direcionado que atenda o nível e as necessidades de cada aluno. A inexistência desse material, possivelmente contribui para uma prática de ensino mais desafiadora, especialmente no que se refere à motivar e manter os alunos engajados nas atividades de LMPV, conforme apontado pelo docente da UDESC.

5.2 ALUNOS

Esse *survey* é formado por 52 (cinquenta e duas) questões, divididas em cinco categorias:

a) **Dados Gerais**, incluindo as dimensões gênero, idade, tipo de graduação, IES, instrumento, tempo que estuda música;

b) **Aquisição de leitura musical**, com as dimensões idade que iniciou a estudar música, regularidade de prática da LMPV, grau de fluência quando lê música à primeira vista;

c) **Motivação**, incluído as dimensões sobre o grau de motivação para ler música à primeira vista, realizar tarefas de LMPV em sala de aula, continuar praticando LMPV após a aula;

d) **Crenças de Autoeficácia** mensurando o grau das autocrenças sobre a capacidade para ler uma partitura pela primeira vez, estudar LMPV, ler à primeira vista quando está diante dos colegas e professor, ou quando recebe incentivo ou críticas do professor, ou durante uma avaliação prática de LMPV (prova), ou após observar os colegas tendo êxito em suas LMPV, sobre a capacidade de ler à primeira vista acordes, polifonia, ritmos sincopados ou complexos, andamentos rápidos, dinâmicas, notas em linhas suplementares, articulações, fraseado, e todos esses elementos simultaneamente;

e) **Autorregulação** investigando as dimensões periodicidade de estudo, planejamento e uso de estratégias de estudo, motivadores e autoavaliação do desempenho, avaliação da disciplina LMPV.

5.2.1 Dados Gerais

A primeira categoria – Dados Gerais – é formado por uma amostra de 37 alunos, dos quais 16 são da UDESC (43%) e 21 da UNESPAR (57%). Essa categoria envolveu as dimensões gênero, idade, graduação cursada (Licenciatura ou Bacharelado), em qual IES frequentou a disciplina, instrumento de domínio, e há quanto tempo o respondente estudava música. O quadro a seguir apresenta o resumo descritivo das dimensões dessa categoria por IES.

QUADRO 1 - RESULTADOS DA CATEGORIA DADOS GERAIS

GÊNERO			IDADE			GRADUAÇÃO			
	F	M	20-30	31-41	41-50	Bach.	Lic.		
Udesc	9	7	Udesc	12	2	2	Udesc	14	2
Unespar	11	10	Unespar	16	5	-	Unespar	21	-

INSTRUMENTO	Piano	Canto	Cordas*	Violão	Flauta Transversal
Udesc	7 (B)	1 (L)	7 (B)	-	1 (L)
Unespar	5 (B)	14 (B)	-	1 (B)	-

TEMPO DE ESTUDO	Menos de 10 anos	De 11 a 15	De 16 a 20	De 21 a 25	Mais de 26 anos
Udesc	7	3	8	2	2
Unespar	1	4	8	2	-

* Cordas friccionadas (Violino, Viola e Violoncelo; (B) Bacharelado; (L) Licenciatura

O quadro anterior demonstra que as dimensões gênero, idade, e graduação cursada (Bacharelado ou Licenciatura) estão equilibradas entre as variáveis analisadas nas duas IES. Observou-se a pequena predominância do gênero feminino nas duas IES, e a média de idade

nas duas instituições, ficou entre 20 e 30 anos, sendo que os estudantes eram predominantemente do curso de bacharelado.

A dimensão *Qual seu instrumento?* demonstrou que a maior concentração de alunos estava nos instrumentos Piano (UDESC e UNESPAR), cordas friccionadas (UDESC), e canto (UNESPAR), enquanto que na dimensão *Há quanto tempo estuda música?* foi possível observar que em ambas as instituições os estudantes apresentavam, em sua maioria, mais de 10 anos de estudo. O tempo de estudo em música pode ser um fator determinante no bom desempenho de uma leitura musical à primeira vista. De acordo com Sloboda (2005) a maior capacidade de apreensão das notas na leitura é influenciada diretamente pela experiência musical do instrumentista. Assim, quanto maior a qualidade e o tempo de estudo em música, maiores serão as chances do aluno estarem em contato com atividades de leitura musical, e conseqüentemente desenvolver uma boa prática de leitura musical *a prima vista*.

5.2.2 Aquisição de Leitura Musical

A segunda categoria – Aquisição de Leitura Musical – observou três dimensões: com que idade começou a estudar música, com que frequência pratica leitura musical, e qual o grau de fluência na leitura musical à primeira vista. Essas dimensões buscaram avaliar possíveis correlações entre iniciar os estudos musicais o mais cedo possível, a frequência com que pratica leitura musical e a autoavaliação quanto à fluência na execução, e se essas correlações podem influenciar no bom desempenho da LMPV. A amostra geral para a categoria Aquisição de Leitura Musical ficou assim representada:

GRÁFICO 4 - DIMENSÃO IDADE EM QUE COMEÇOU A ESTUDAR MÚSICA

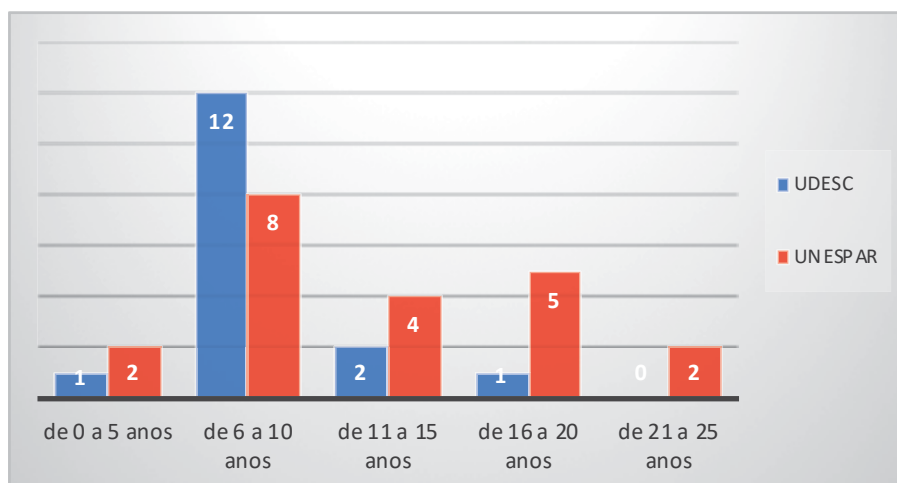


GRÁFICO 5 - DIMENSÃO COM QUE FREQUÊNCIA PRATICA LMPV

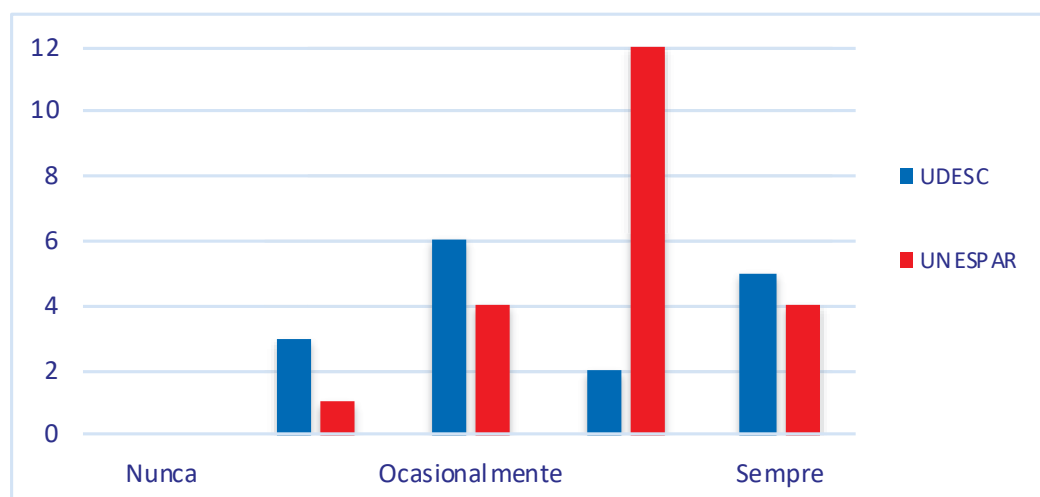
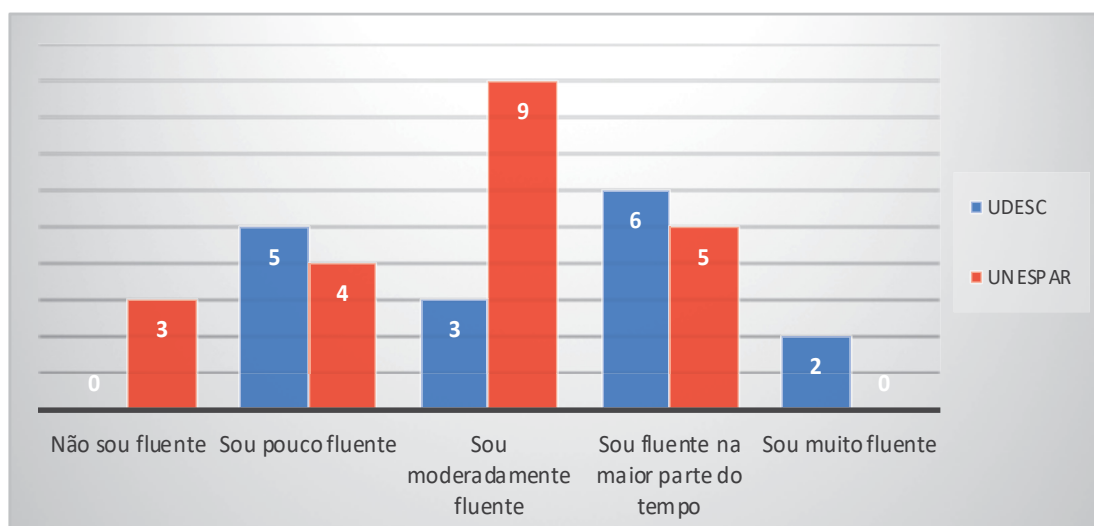


GRÁFICO 6 - DIMENSÃO GRAU DE FLUÊNCIA DE LMPV



Ao analisarmos a dimensão *Idade que iniciou os estudos musicais* em função da frequência com que o aluno pratica leitura musical, ou em função do autojulgamento sobre o grau de fluência na LMPV percebe-se que quanto mais tarde os respondentes começaram a estudar música, maior é a frequência de estudo de leitura musical, e sentem-se menos fluentes durante suas leituras à primeira vista. Os quadros 2 e 3 a seguir demonstram o exposto:

QUADRO 2 - COMPARATIVO DE DIMENSÕES DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL UNESPAR

<i>Idade que iniciou os</i>	21 à 25	-	-	-	2	-
	16 à 20	-	-	-	4	1
	11 à 15	-	-	1	3	-
	6 à 10	-	1	2	2	3
	0 à 5	-	-	1	1	-
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre

Você pratica leitura musical com que frequência?

<i>Idade que iniciou os</i>	21 à 25	2	-	-	-	-
	16 à 20	-	3	2	-	-
	11 à 15	-	-	2	2	-
	6 à 10	1	-	-	4	3-
	0 à 5	-	1	1	-	-
		Não sou fluente	Sou pouco fluente	Sou moderadamente fluente	Sou fluente na maior parte do tempo	Sou muito fluente

Quando leio música à primeira vista eu...

QUADRO 3 - COMPARATIVO DE DIMENSÕES DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL UDESC

<i>Idade que iniciou os</i>	21 à 25	-	-	-	-	-
	16 à 20	-	-	-	-	1
	11 à 15	-	-	1	1	-
	6 à 10	-	2	5	1	4
	0 à 5	-	1	-	-	-
		Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre

Você pratica leitura musical com que frequência?

<i>Idade que iniciou os</i>	21 à 25	-	-	-	-	-
	16 à 20	-	-	-	1	-
	11 à 15	-	1	-	-	1
	6 à 10	-	3	3	5	1
	0 à 5	-	1	-	-	-
		Não sou fluente	Sou pouco fluente	Sou moderadamente fluente	Sou fluente na maior parte do tempo	Sou muito fluente

Quando leio música à primeira vista eu...

Por outro lado, se comparadas a dimensão *frequência com que pratica leitura musical* em função da dimensão *grau de fluência quando realiza leitura musical à primeira vista*, percebe-se que: **a)** os alunos da UDESC que praticam a leitura musical com maior frequência (quase sempre ou sempre) acreditam serem fluentes na maior parte do tempo ou muito fluentes; **b)** os alunos da UNESPAR que praticam a leitura musical com maior frequência (quase sempre

ou sempre) acreditam serem pouco fluentes, moderadamente fluentes, ou fluentes na maior parte do tempo. Desse ponto de vista, a prática regular de leitura musical à primeira vista colabora para um grau maior de crenças de autoeficácia em LMPV, uma vez que torna a performance mais fluente. Esse dado está de acordo com Sloboda (2005), quando afirma que “a maior capacidade de apreensão das notas na leitura é influenciada diretamente pela experiência musical do instrumentista”. O quadro 4 a seguir sintetiza o exposto.

QUADRO 4 - COMPARATIVO DAS DIMENSÕES FREQUÊNCIA DE PRÁTICA DE LEITURA MUSICAL E GRAU DE CRENÇAS SOBRE QUÃO FLUENTE É A LMPV DOS RESPONDENTES – UDESC E UNESPAR

		UDESC				
Frequência de prática de LM	Sempre	-	-	-	4	1
	Quase sempre	-	-	-	-	1
	Ocasionalmente	-	1	2	2	-
	Raramente	-	2	1	-	-
	Nunca	-	2	-	-	-
		Não sou fluente	Sou pouco fluente	Sou moderadamente fluente	Sou fluente na maior parte do tempo	Sou muito fluente

Quando leio música à primeira vista eu...

		UNESPAR				
Frequência de prática de LM	Sempre	-	1	2	1	-
	Quase sempre	2	2	5	3	-
	Ocasionalmente	-	1	2	1	-
	Raramente	1	-	-	-	-
	Nunca	-	-	-	-	-
		Não sou fluente	Sou pouco fluente	Sou moderadamente fluente	Sou fluente na maior parte do tempo	Sou muito fluente

Quando leio música à primeira vista eu...

Também é possível perceber que 50% (8) dos alunos da UDESC praticam a leitura musical com baixa frequência, o que reflete em leituras musicais **menos fluentes**. Os alunos da UNESPAR mantêm uma regularidade maior na prática de leitura musical, indicando maiores índices de crenças de autoeficácia, e, por conseguinte, maior fluência na leitura.

A partir dos resultados dessas comparações, é possível supormos que quanto maior a regularidade com que se pratica LMPV, maiores são as chances de se adquirir um maior grau de fluência nessa habilidade, ampliando as autocrenças sobre a capacidade de executar essa tarefa. Neste caso é possível analisar este quadro à luz da teoria de Bandura (1997), especificamente no que diz respeito à aquisição das crenças de autoeficácia por meio da experiência direta (experiências de êxito) e dos processos autorregulatórios, que, conforme

indica Zimmerman (1990), orientam e expandem os conhecimentos e competências cognitivas. Conseqüentemente, podemos supor ainda, que a regularidade da prática permite o reconhecimento, decodificação e execução de um número maior de elementos contidos na partitura.

5.2.3 Motivação

A terceira categoria – Motivação – foi usada para avaliar o grau de motivação relacionado ao estudo e prática de LMPV em três dimensões:

- a) Praticar Leitura Musical à Primeira Vista;
- b) Realizar tarefas de LMPV em sala de aula;
- c) Continuar praticando LMPV após a aula.

Para estas questões foi utilizada uma escala Likert de 5 pontos, com a seguinte orientação para os pontos extremos: “1 = não me sinto motivado(a)” e “5 = me sinto totalmente motivado(a)”.

Nesta categoria sobre a motivação para prática da LMPV, buscou-se, inicialmente, uma análise dos resultados separadamente, por grupo de alunos, da UDESC e da UNESPAR. Usando o teste ANOVA (*Análise de Variância*)⁵¹, que é uma variação do teste t, foram comparados os dois grupos de estudantes para verificar se existiam diferenças significativas entre os dados alcançados pelos grupos (UDESC e UNESPAR). Chegou-se, então, aos seguintes resultados (ver tabelas 10, 11 e 12):

TABELA 11 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

		Descritivos				Intervalo de confiança de 95% para média	
		N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Limite inferior	Limite superior
Qa*	EMBAP	21	3,9524	1,02353	,22335	3,4865	4,4183
	UDESC	16	3,7500	1,18322	,29580	3,1195	4,3805
	Total	37	3,8649	1,08429	,17826	3,5033	4,2264
Qb	EMBAP	21	3,8571	1,19523	,26082	3,3131	4,4012
	UDESC	16	3,6250	1,50000	,37500	2,8257	4,4243
	Total	37	3,7568	1,32089	,21715	3,3164	4,1972
Qc	EMBAP	21	3,5238	1,20909	,26385	2,9734	4,0742
	UDESC	16	3,1875	1,32759	,33190	2,4801	3,8949
	Total	37	3,3784	1,25502	,20632	2,9599	3,7968

* Qa - “Praticar Leitura Musical à Primeira Vista”; Qb - “Realizar tarefas de LMPV em sala de aula”; e Qc - “Continuar praticando LMPV após a aula”.

⁵¹ Ver Apêndice 12.

TABELA 12 - PONTUAÇÕES MÍNIMAS E MÁXIMAS DE CADA GRUPO PARA AS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

		Mínimo	Máximo
Qa	EMBAP	2,00	5,00
	UDESC	1,00	5,00
	Total	1,00	5,00
Qb	EMBAP	1,00	5,00
	UDESC	1,00	5,00
	Total	1,00	5,00
Qc	EMBAP	1,00	5,00
	UDESC	1,00	5,00
	Total	1,00	5,00

TABELA 13 - TESTE ANOVA DAS QUESTÕES MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

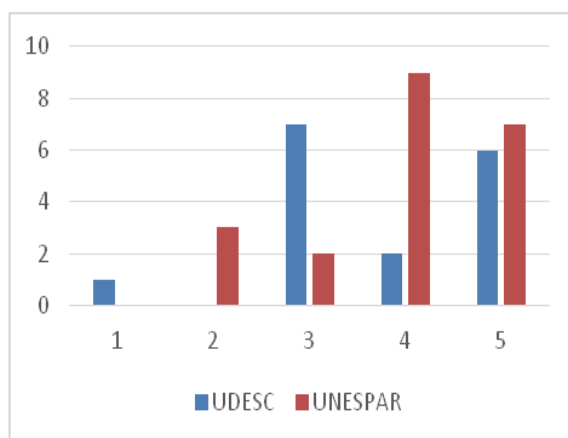
		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.*
Qa	Entre Grupos	,372	1	,372	,310	,581
	Nos grupos	41,952	35	1,199		
	Total	42,324	36			
Qb	Entre Grupos	,489	1	,489	,275	,603
	Nos grupos	62,321	35	1,781		
	Total	62,811	36			
Qc	Entre Grupos	1,027	1	1,027	,646	,427
	Nos grupos	55,676	35	1,591		
	Total	56,703	36			

*Sig: índice de significância estatística (p).

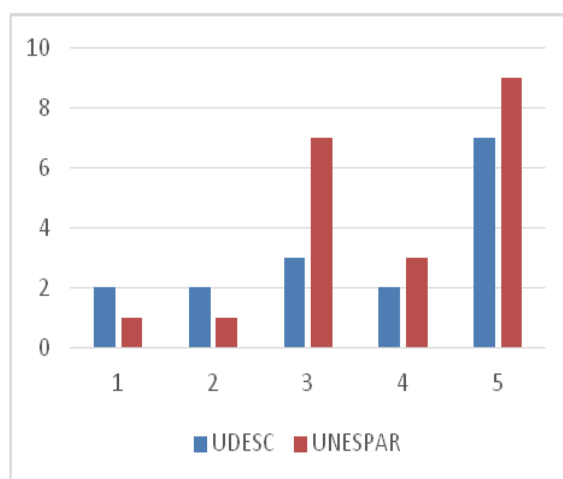
A partir do teste ANOVA, portanto, não foram encontradas diferenças estatísticas relevantes entre os grupos, pois em nenhum caso o “p” foi igual ou menor que 0,05. Sendo assim, as respostas dos dois grupos foram consideradas homogêneas e foram quantificadas e agrupadas. A caracterização de cada uma das dimensões da motivação dos alunos segue abaixo.

a) Praticar Leitura Musical à Primeira

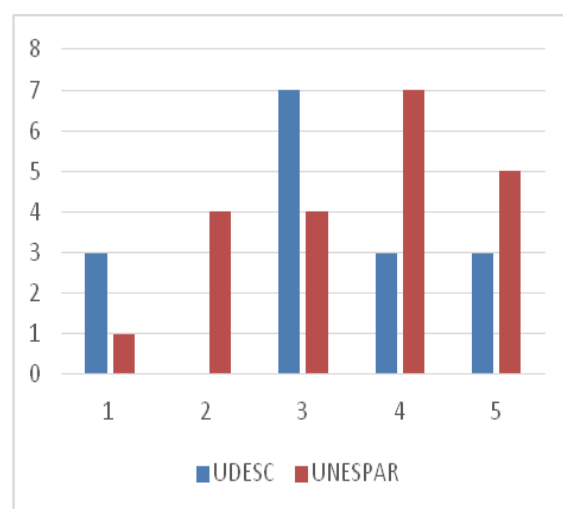
Vista: nessa dimensão observou-se que a maior parte dos alunos de ambas IES pesquisadas acreditavam se sentirem moderadamente motivados (09 alunos - ponto 3), motivados na maior parte do tempo (11 alunos - ponto 4), ou totalmente motivados (13 alunos - ponto 5) para praticar LMPV.



b) Para realizar tarefas de LMPV em sala de aula: percebeu-se nessa dimensão que as duas IES demonstraram certa resistência para a realização de atividades em sala. Cerca de um terço dos respondentes sentiam-se moderadamente motivados (10 alunos - ponto 3) para executarem atividades de LMPV em sala. No entanto, 16 alunos sentiam-se muito motivados (ponto 5).



c) Continuar praticando LMPV após a aula: nessa dimensão a maior parte dos respondentes 11 alunos (67,7%) afirmaram se sentirem moderadamente ou quase sempre motivados para praticar LMPV após a aula (ponto 3). Percebe-se ainda que aumentaram os índices de desmotivação nessa dimensão, uma vez que 8 respondentes marcaram o ponto 1 e 2. Mesmo assim, 10 alunos disseram se sentir quase sempre motivados (ponto 4) e totalmente motivados (ponto 5).



Na categoria *Motivação*, de modo geral, os alunos da UNESPAR mostram-se, de forma moderada, com maior grau de motivação para praticar as atividades em sala e fora dela. Nas três dimensões as duas IES apresentaram maiores resultados entre moderadamente motivados e totalmente motivados para desempenharem as tarefas de LMPV. Há que ressaltar que a disciplina de LMPV já existe há mais de 20 anos na grade curricular dos cursos de Bacharelado da UNESPAR, e que é, desde sua implantação curricular, lecionada pelo mesmo docente. Isso implica que, ao longo desses mais de 20 anos, houve tempo suficiente para se consolidar tanto estratégias pedagógicas quanto estratégias de avaliação de desempenho e aprendizagem dessa habilidade. Essa consolidação, por consequência, reflete em um maior grau de motivação por parte dos alunos da UNESPAR, quando comparada aos alunos da UDESC, em que a disciplina consta no currículo há apenas oito anos (desses oito anos, apenas nos quatro primeiros ela era obrigatória). Contudo, de modo geral observa-se que nos contextos das aulas de LMPV, da UNESPAR e da UDESC, por meio das práticas vivenciadas durante as aulas, a motivação geral dos estudantes estava presente. Esta observação segue o pensamento de Reeve (2006) que

destaca que os incentivos ambientais possuem a capacidade de energizar e direcionar o comportamento.

5.2.4 Crenças de Autoeficácia

A quarta categoria – Crenças de Autoeficácia – foi dividida em duas partes. A primeira parte teve como foco a análise do grau de crenças de autoeficácia dos alunos, com base nas quatro fontes principais que as nutrem, conforme postula Albert Bandura (1997): experiência de êxito, experiência vicária, persuasão verbal, e estados fisiológicos e/ou afetivos⁵². Já na segunda parte buscou-se observar o grau das crenças de autoeficácia dos alunos sobre suas capacidades em ler à primeira vista elementos musicais. Para essas questões foi utilizada uma escala Likert de cinco pontos, com a seguinte orientação dos extremos: “1=não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”.

As primeiras questões, sobre a quarta categoria de análise, as crenças de autoeficácia (referentes à primeira parte do questionário), foram analisadas separadamente, para verificar se existiam diferenças estatísticas significantes nas respostas das duas instituições. As questões analisadas foram:

- A) ler uma partitura pela primeira vez;
- B) estudar LMPV
- C) ler uma partitura pela primeira vez;
- D) ler à primeira vista se recebe incentivo do professor;
- E) ler à primeira vista se recebe críticas do professor;
- F) ler à primeira vista durante uma prova de LMPV;
- G) ler à primeira vista após observar meus colegas tendo êxito na LMPV.

Foi aplicado, portanto, o teste ANOVA, de análise de variância, para comparar os resultados das duas IES. Os resultados obtidos são apresentados nas tabelas 13, 14 e 15 a seguir.

⁵² Conforme Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são nutridas por quatro fontes principais: a) a experiência de êxito, que refere-se aos efeitos psicológicos despertados pelo êxito na realização de tarefas, onde o aluno torna-se seguro gradativamente e aumenta a sua crença de autoeficácia; b) as experiências vicárias, que são as ações de observar o colega proficiente, imaginando que ao se envolver em atividades semelhantes alcançará resultados satisfatórios - aumentando suas crenças de autoeficácia; c) a persuasão verbal, que diz respeito aos efeitos psicológicos despertados pelos elogios ou críticas, positivas ou não; d) os aspectos fisiológicos e afetivos, que são estados psicológicos e corporais que dirigem e agem a partir dos julgamentos sobre suas capacidades.

TABELA 14 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS

		Descritivos				Intervalo de confiança de 95% para média	
		N	Média	Erro Desvio	Erro Erro	Limite inferior	Limite superior
QA	EMBAP	21	3,4286	1,24786	,27230	2,8606	3,9966
	UDESC	16	4,0000	,96609	,24152	3,4852	4,5148
	Total	37	3,6757	1,15600	,19005	3,2902	4,0611
QB	EMBAP	21	4,0476	1,16087	,25332	3,5192	4,5760
	UDESC	16	4,2500	,93095	,23274	3,7539	4,7461
	Total	37	4,1351	1,05836	,17399	3,7823	4,4880
QC	EMBAP	21	3,5238	1,07792	,23522	3,0331	4,0145
	UDESC	16	3,6875	1,19548	,29887	3,0505	4,3245
	Total	37	3,5946	1,11703	,18364	3,2222	3,9670
QD	EMBAP	21	4,4286	,59761	,13041	4,1565	4,7006
	UDESC	16	4,1250	,95743	,23936	3,6148	4,6352
	Total	37	4,2973	,77692	,12772	4,0383	4,5563
QE	EMBAP	21	3,6190	1,07127	,23377	3,1314	4,1067
	UDESC	16	3,7500	1,18322	,29580	3,1195	4,3805
	Total	37	3,6757	1,10690	,18197	3,3066	4,0447
QF	EMBAP	21	2,8571	1,10841	,24187	2,3526	3,3617
	UDESC	16	3,4375	1,26326	,31582	2,7644	4,1106
	Total	37	3,1081	1,19684	,19676	2,7091	3,5072
QG	EMBAP	21	3,9048	,99523	,21718	3,4517	4,3578
	UDESC	16	3,9375	,92871	,23218	3,4426	4,4324
	Total	37	3,9189	,95389	,15682	3,6009	4,2370

TABELA 15 - PONTUAÇÕES MÍNIMAS E MÁXIMAS DE CADA GRUPO DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS

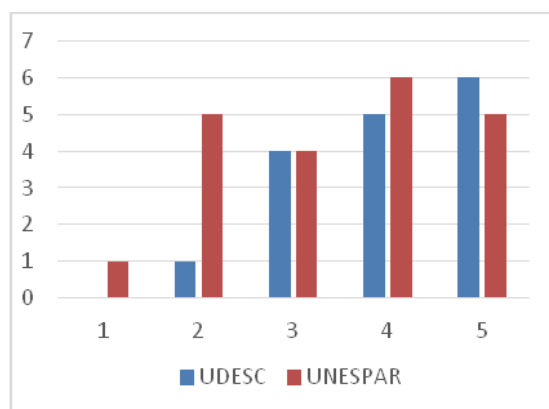
		Mínimo	Máximo
QA	EMBAP	1,00	5,00
	UDESC	2,00	5,00
	Total	1,00	5,00
QB	EMBAP	1,00	5,00
	UDESC	2,00	5,00
	Total	1,00	5,00
QC	EMBAP	1,00	5,00
	UDESC	2,00	5,00
	Total	1,00	5,00
QD	EMBAP	3,00	5,00
	UDESC	2,00	5,00
	Total	2,00	5,00
QE	EMBAP	2,00	5,00
	UDESC	1,00	5,00
	Total	1,00	5,00
QF	EMBAP	1,00	4,00
	UDESC	1,00	5,00
	Total	1,00	5,00
QG	EMBAP	2,00	5,00
	UDESC	2,00	5,00
	Total	2,00	5,00

TABELA 16 - TESTE ANOVA (ANÁLISE DE VARIÂNCIA) DAS QUESTÕES DE CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
QA	Entre Grupos	2,965	1	2,965	2,299	,138
	Nos grupos	45,143	35	1,290		
	Total	48,108	36			
QB	Entre Grupos	,372	1	,372	,326	,572
	Nos grupos	39,952	35	1,141		
	Total	40,324	36			
QC	Entre Grupos	,243	1	,243	,191	,665
	Nos grupos	44,676	35	1,276		
	Total	44,919	36			
QD	Entre Grupos	,837	1	,837	1,402	,244
	Nos grupos	20,893	35	,597		
	Total	21,730	36			
QE	Entre Grupos	,156	1	,156	,124	,727
	Nos grupos	43,952	35	1,256		
	Total	44,108	36			
QF	Entre Grupos	3,059	1	3,059	2,207	,146
	Nos grupos	48,509	35	1,386		
	Total	51,568	36			
QG	Entre Grupos	,010	1	,010	,010	,919
	Nos grupos	32,747	35	,936		
	Total	32,757	36			

Com base no resultado do teste ANOVA, portanto, observou-se que não foram encontradas diferenças estatísticas relevantes entre os dois grupos (UDESC e UNESPAR), pois em nenhum caso o “p” foi igual ou menor que 0,05. Sendo assim, as respostas dos dois grupos foram consideradas homogêneas e foram quantificadas e apresentadas agrupadas. A caracterização de cada uma das dimensões das “crenças de autoeficácia” dos alunos segue abaixo:

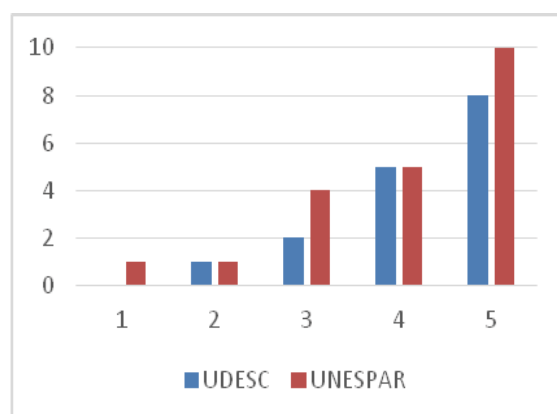
A) **ler uma partitura pela primeira vez:** nessa dimensão, 22 respondentes acreditavam sentirem-se capazes na maior parte do tempo (ponto 4), ou totalmente capazes (ponto 5) para realizar essa tarefa. O número de alunos para os pontos 4 e 5 foi equilibrado entre as duas IES, 11 respondentes para cada, refletindo um alto grau de crença de autoeficácia nessa tarefa.



No entanto, ler uma partitura pela primeira vez, mesmo para os alunos da UNESPAR, em que essa disciplina já tem suas estratégias pedagógicas e avaliativas consolidadas, ainda apresenta um número significativo na quantidade de alunos que compreendem não se sentirem

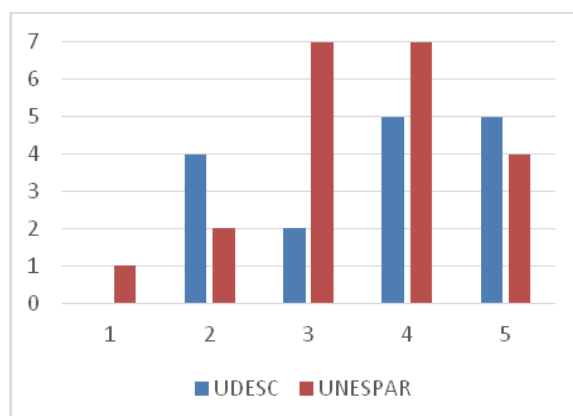
capazes, sentirem-se pouco capazes, ou sentirem-se moderadamente capazes de ler uma música pela primeira vez.

B) **estudar LMPV**: essa dimensão demonstrou que 28 alunos se sentem capazes na maior parte do tempo (ponto 4), ou totalmente capazes (ponto 5) de estudar LMPV, enquanto 6 alunos sentem-se moderadamente capazes (ponto 3), 2 alunos sentem-se pouco capazes (ponto 2), e 1 aluno não se sente capaz de estudar LMPV.



A partir dos pressupostos da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura (1986), crer e sentir-se capaz de realizar alguma tarefa condiciona, motiva e impulsiona o agir, e conseqüentemente desperta o interesse em alcançar êxito na realização dessa tarefa. Logo, os altos níveis de motivação para estudar, como os apresentados pelo gráfico anterior, são indícios de que esses alunos se manterão engajados no estudo de LMPV.

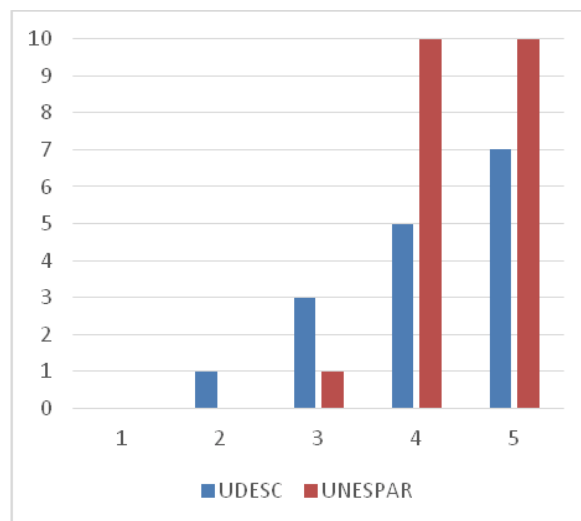
C) **ler à primeira vista diante do professor e dos colegas**: nessa dimensão, a figura do professor e colegas observando a realização de uma tarefa de LMPV parece afetar as crenças de autoeficácia para realizar essa tarefa. Conforme o gráfico, apenas 9 alunos sentem-se totalmente capazes de realizar essa tarefa (ponto 5) diante de dos colegas e professor.



No momento da atividade prática, enquanto o aluno está tocando, a simples observação do professor e/ou dos colegas pode despertar no aluno estados afetivos ou fisiológicos que comprometam seu julgamento sobre sua capacidade de realizar a tarefa de LMPV. Em menor grau, essa situação pode ser comparada ao momento de um teste prático (“prova”), com o diferencial que quando se está na aula, via de regra, não ocorre uma avaliação com atribuição de valor (nota)⁵³.

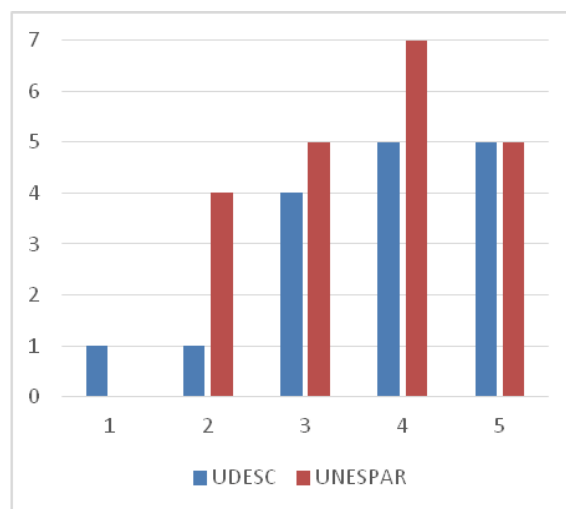
⁵³ Bloom, Hastings e Madaus (1983), em seu trabalho Manual da avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar, explicam esses dois tipos de avaliação que perduram até os dias atuais. A avaliação somativa tem a função de graduar ou atribuir notas ao final de uma unidade, semestre ou ano, através de exames finais ou somativos, em que a ênfase de avaliação geralmente se concentra em comportamentos psicomotores, e ocasionalmente em comportamentos cognitivos e afetivos, e a atribuição de pontos é baseada em normas. A avaliação formativa tem a função de fornecer um feedback constante ao aluno e ao professor sobre o progresso da aprendizagem ao longo de uma unidade, favorecendo a localização de erros de compreensão/execução e a indicação de estratégias para sua correção. A ênfase de avaliação é sobre os comportamentos cognitivos e utiliza instrumentos de avaliação formativos, especialmente elaborados, em que a atribuição de pontos é baseada em critérios.

D) ler à primeira vista se recebe incentivo do professor: 32 alunos acreditam serem muito capazes ou totalmente capazes de realizar uma tarefa de LMPV quando recebem um incentivo do professor. Isso representa 75% dos alunos da UDESC, e 95% dos alunos da UNESPAR. Os 5 alunos restantes sentem-se pouco ou moderadamente capazes em ler à primeira vista mesmo recebendo incentivo do professor.



Nitidamente este gráfico demonstra que, um incentivo verbal ou não-verbal que parte do professor, gera uma resposta psicológica positiva para o aumento das crenças de autoeficácia na realização de tarefas de LMPV. Nesse sentido, a persuasão verbal, conforme indica Bandura (1997) torna-se um aliado pedagógico que desperta efeitos psicológicos positivos, que podem tornar o aluno mais seguro e autoconfiante sobre suas capacidades de realizar tarefas, que, no contexto estudado, é da leitura musical à primeira vista.

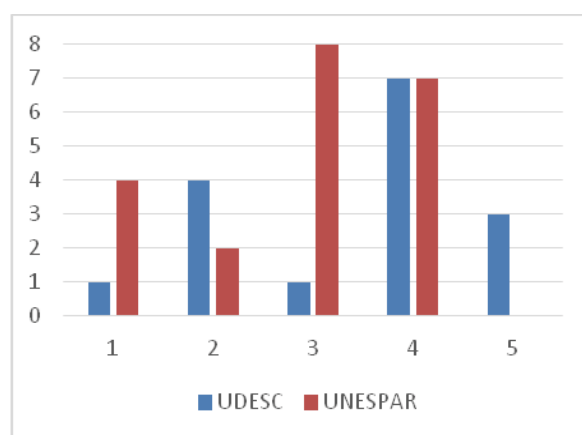
E) ler à primeira vista se recebe críticas do professor: essa dimensão demonstra uma redução das crenças de autoeficácia dos alunos sobre realizar uma tarefa de LMPV após receberem críticas do professor. Dentre os 15 alunos concentrados nos pontos 1, 2 e 3 da escala, destacam-se 5 alunos que se consideram pouco capazes, e 9 que creem ser moderadamente capazes para realizar uma tarefa de LMPV nessa situação.



Quando comparamos os resultados das dimensões **D** e **E**, percebe-se uma redução de 32% nas respostas dos pontos 4 e 5, indicando que o julgamento sobre as capacidades em realizar a mesma tarefa diminui em relação ao tipo de comentário realizado pelo professor. O efeito psicológico gerado por uma crítica, especialmente sobre a realização de uma atividade educacional que visa a aprendizagem, influenciará diretamente os resultados alcançados. No caso de uma atividade de LMPV, a persuasão verbal, conforme descrita por Bandura (1997), e Vieira e Coimbra (2006), também pode ter um efeito tanto positivo quanto negativo. Neste segundo caso, uma possibilidade para a alteração nos resultados pode ser atribuída à compreensão do termo “crítica”, frequentemente associado a uma opinião depreciativa, e que,

via de regra, gera consequentemente um efeito psicológico negativo⁵⁴. Nessa direção, pode-se deduzir que a crítica vinda do professor, e entendida como um parecer avaliativo menos positivo, compromete o julgamento do sujeito sobre sua capacidade de realizar uma leitura musical à primeira vista. Consequentemente, o resultado no desempenho dessa atividade também é comprometido, gerando estados fisiológicos desfavoráveis que irão interferir nas experiências vicárias e de êxito posteriores. De acordo com a TSC, podemos entender que comprometer as fontes que alimentam as crenças de autoeficácia, mesmo que independentemente, gera uma reação em cadeia que conduz o indivíduo à uma percepção debilitada sobre suas próprias capacidades.

F) ler à primeira vista durante uma prova de LMPV: pelos resultados demonstrados no gráfico dessa dimensão, situações de avaliação reduzem as crenças de autoeficácia. O gráfico demonstra que 17 alunos, dentre os 37 respondentes, atribuíram pontos mais elevados (4 ou 5) de crenças de autoeficácia para LMPV em situações de prova.

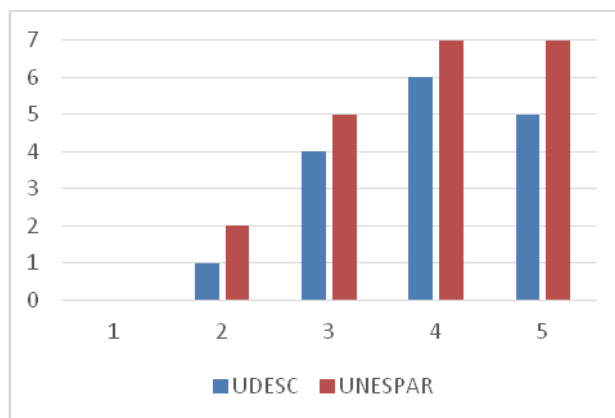


A situação de avaliação pode ser entendida no vigente sistema educacional brasileiro como o momento em que o aluno é exigido a comprovar seu domínio e compreensão de determinados conteúdos e/ou habilidades (LUCKESI, 2008)⁵⁵. O autor complementa ainda que essa situação, por si só, pode gerar em alguns alunos estados psicológicos negativos, ao sentirem-se pressionados, acuados ou desencorajados. Com as avaliações práticas de LMPV ocorre o mesmo. O gráfico anterior demonstra que essa situação de “prova” reduz o julgamento sobre as capacidades de desempenhar essa tarefa diante de um avaliador. Os resultados obtidos demonstram que 20 alunos (54%) acreditam serem menos capazes de realizar uma tarefa de LMPV quando estão em situação de avaliação. Dentre esses 20 alunos, cinco acreditam não serem capazes, 6 acreditam ser pouco capazes, e 9 alunos acreditam ser moderadamente capazes em ler à primeira vista no momento de avaliação. Os baixos níveis de crenças de autoeficácia influenciarão diretamente o julgamento dos alunos a respeito de suas capacidades de obterem êxito ou não na atividade prática de LMPV.

⁵⁴ Entendemos que além do conteúdo da crítica, a maneira como é transmitido (vocabulário, intenção e impostação vocal escolhidos) também é fator determinante no modo com que se recebe e interpreta a informação comunicada.

⁵⁵ Luckesi (2008) também afirma que a avaliação escolar é tradicionalmente denominada “pedagogia do exame” popularmente conhecida como “prova”.

G) ler à primeira vista após observar meus colegas tendo êxito na LMPV: essa dimensão demonstrou que 25 alunos (67,5%) acreditam ser totalmente capazes (ponto 5), ou na maior parte do tempo capazes (ponto 4) de ler à primeira vista após observar os colegas realizando bem essa atividade.



A modelagem por experiência vicária é um dos principais elementos considerados como fundamentais para a TSC (BANDURA, 1997; VIEIRA e COIMBRA, 2006). É a partir da modelagem que o indivíduo pode ser influenciado pela experiência de êxito dos colegas, incentivando-se a alcançar os mesmos resultados. A crença em ser capaz de realizar a mesma tarefa que o colega, com tamanha ou maior desenvoltura, desperta no sujeito a motivação necessária para alcançar os mesmos resultados.

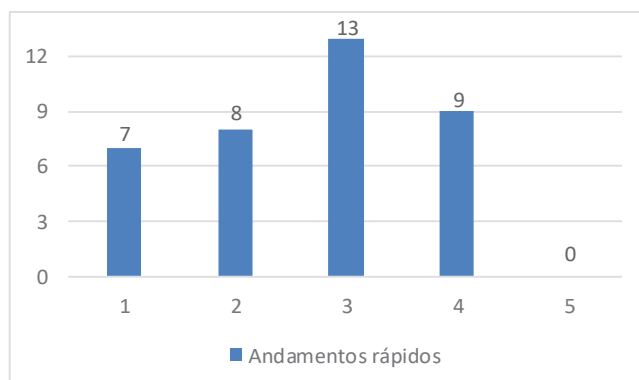
Na segunda parte dessa categoria sobre as “*Crenças de autoeficácia*” observou-se o grau das crenças de autoeficácia dos alunos sobre suas capacidades em ler à primeira vista os elementos musicais apontados no Depoimento Preliminar⁵⁶, considerados pelos alunos como os mais complexos de serem lidos à primeira vista. Os alunos, durante a coleta de dados, foram questionados sobre o grau de dificuldade em ler à primeira vista esses elementos, individualmente e conjuntamente. A saber: a) acordes; b) polifonia; c) ritmos sincopados ou complexos; d) andamentos rápidos; e) dinâmicas; f) notas em linhas suplementares; g) articulações; h) fraseado; i) todos esses elementos simultaneamente. Cada um desses elementos compôs uma dimensão de análise, avaliada em uma escala Likert de cinco pontos, onde “1=tenho muita dificuldade” e “5=tenho muita facilidade”.

De todas as demandas cognitivas e físicas exigidas pela ação de ler à primeira vista, talvez a restrição mais rigorosa dessa tarefa seja manter a continuidade. Em outras palavras, dominar habilidade de executar o que se está lendo sem parar para decifrar o texto musical ou corrigir erros (WRISTEN, 2005). Nessa direção, e guardadas as diferenças motoras e oculares relacionadas a uma performance à primeira vista em andamento lento, e rápido, a manutenção

⁵⁶ O Depoimento Preliminar (Anexo 1) foi instrumento da primeira coleta de dados, e buscou evidenciar quais desafios alunos e professores acreditavam existir durante o ensino e a aprendizagem de LMPV. Esses depoimentos confirmaram que professores e estudantes reconhecem desafios de duas naturezas: desafios de ensino e desafios de aprendizagem. Estas duas categorias de desafios, por sua vez, proporcionaram a elaboração de seis categorias de análise: MOTIVAÇÃO/AUTOEFICÁCIA (vicarismo, aspectos fisiológicos, êxito e persuasão verbal); AUTORREGULAÇÃO; AVALIAÇÃO; METODOLOGIA DE ENSINO; TEMPO DE AULA; ELEMENTOS MUSICAIS.

de um pulso rítmico contínuo é primordial. Os resultados obtidos nesta parte do questionário foram quantificados e agrupados e podem ser observados conforme segue.

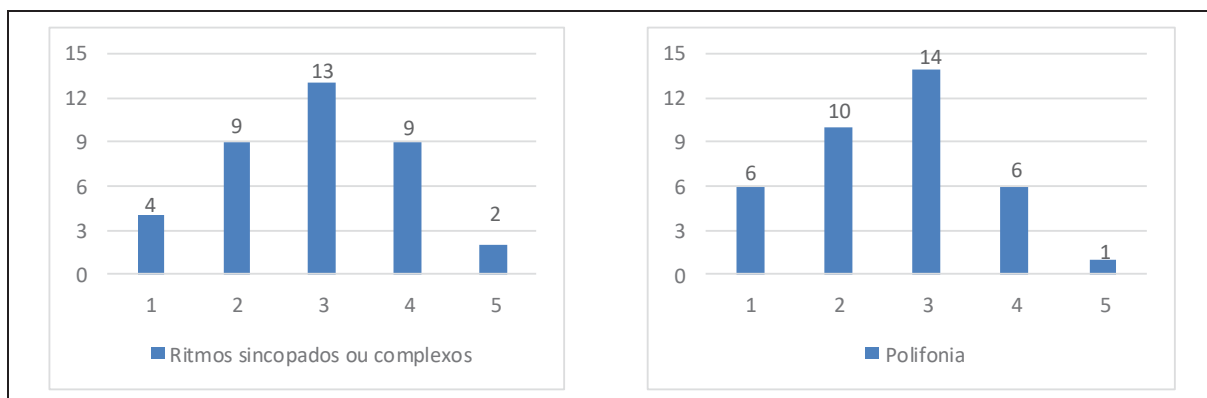
GRÁFICO 7 - AMOSTRA GERAL DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA LMPV EM ANDAMENTOS RÁPIDOS



O gráfico 7 demonstra que dos 37 alunos respondentes, 28 deles sentem dificuldades em ler à primeira vista em andamentos rápidos, enquanto apenas 9 alunos afirmam ter facilidade na maior parte do tempo, e nenhum deles acredita ter muita facilidade. Independentemente do andamento da obra, é fundamental que o músico proficiente em LMPV se mantenha tocando durante a leitura, mesmo que ele execute notações incorretamente (WRISTEN, 2005).

As dimensões *Ritmos sincopados ou complexos* e *Polifonia*, dentre as demais, são aquelas com o maior índice de respostas concentradas nos menores graus de julgamento de capacidades de ler à primeira vista. Essas duas dimensões requerem, como salienta Thompson e Lehmann (2004), uma constante adaptação motora para garantir que a execução musical seja a mais próxima possível de uma performance ensaiada. Ao considerarem que a leitura musical à primeira vista é uma atividade na qual o intérprete não sabe ao certo o que virá a frente, pode-se deduzir que a deficiência de compreensão e leitura rítmica pode influenciar significativamente na continuidade da execução, travando a leitura (ver quadro 5).

QUADRO 5 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES RITMOS COMPLEXOS E POLIFONIA



Ler obras polifônicas à primeira vista agrega à leitura rítmica, conseqüentemente, mais um elemento motor que tende a dificultar a continuidade da leitura, uma vez que envolve melodias sobrepostas concorrendo simultaneamente. Considerando a escala de medição utilizada nos gráficos anteriores⁵⁷ (no quadro 5) percebe-se que em ambas as dimensões, somam-se 30 alunos reconhecendo níveis altos de dificuldade, referentes aos pontos 1, 2 e 3.

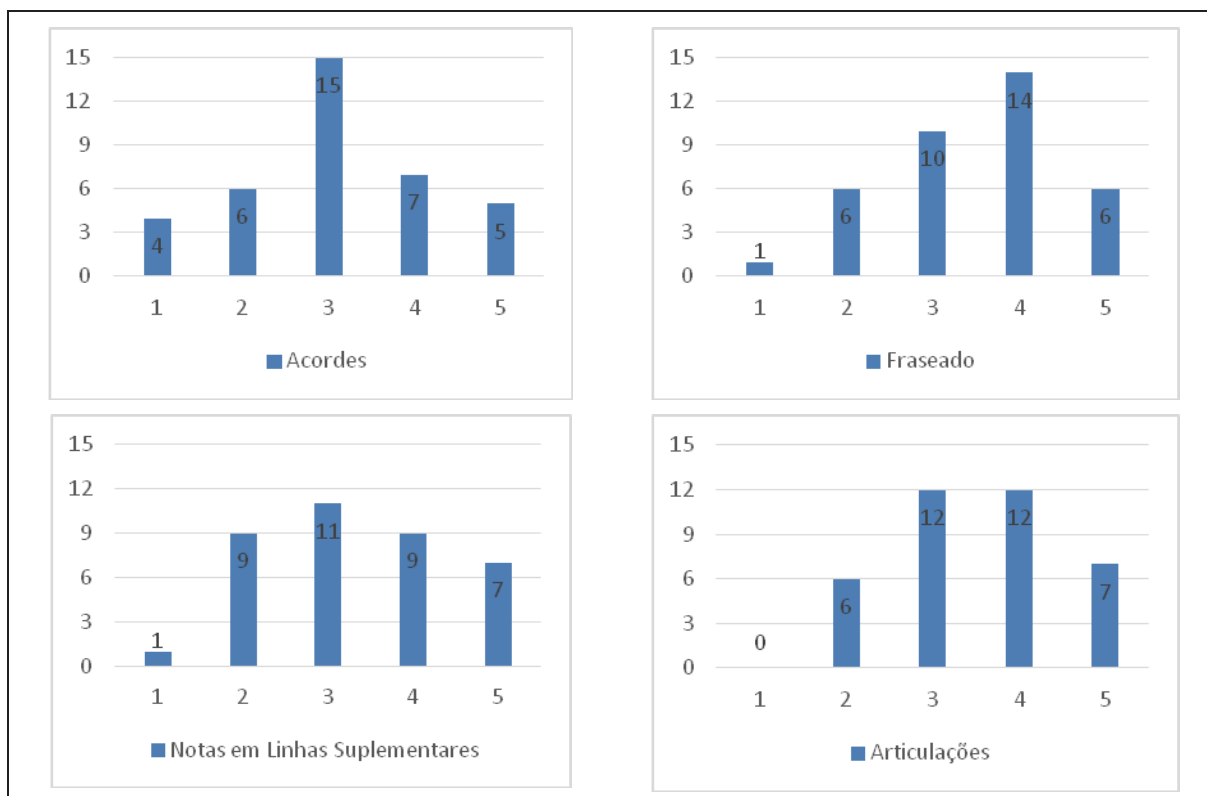
A análise por comparação dos dados demonstrados pelos gráficos, agrupa as dimensões por estruturas ou padrões musicais mais recorrentes nas partituras. A recorrência dessas estruturas e/ou elementos podem contribuir para a aprendizagem associativa, conferindo uma maior fluência na LMPV. Essa maior fluência acontece porque a memória de longo prazo, devido à recorrência de elementos/estruturas musicais, relaciona esses itens por associação e os armazena como um único item (MILLER *apud* SNYDER, 2009). Quando não ocorre essa associação, passamos a identificar os elementos/estruturas musicais única e exclusivamente de forma individual, sem atribuir sentido ou significado ao texto musical como um todo. Dessa forma surge a dificuldade de execução desses elementos, expressada claramente nos gráficos anteriores (do quadro 5), justamente por esses elementos terem sido, via de regra, pensados associativa, lógica e organicamente pelos compositores.

À medida que estruturas/elementos musicais se tornam mais recorrentes na maioria dos repertórios, tornam-se também mais acessíveis cognitivamente, e a aprendizagem associativa começa a ser transferida para outras leituras com características semelhantes. Pode-se deduzir, portanto, que naturalmente as dificuldades vão reduzindo gradativamente à medida em que o leitor se apropria da compreensão daqueles elementos/estruturas.

Quando observamos os resultados obtidos nas dimensões *Acordes, Fraseado, Notas em Linhas Suplementares e Articulações*, podemos notar um movimento gradativo em direção aos maiores pontos da escala de medição (ver quadro 6):

⁵⁷ A escala numérica representa “1=tenho muita dificuldade”, “2=tenho dificuldade” e “3=tenho pouca dificuldade”, “4=tenho facilidade na maior parte do tempo” e “5=tenho muita facilidade”

QUADRO 6 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES ACORDES, FRASEADO, NOTAS EM LINHAS SUPLEMENTARES E ARTICULAÇÕES

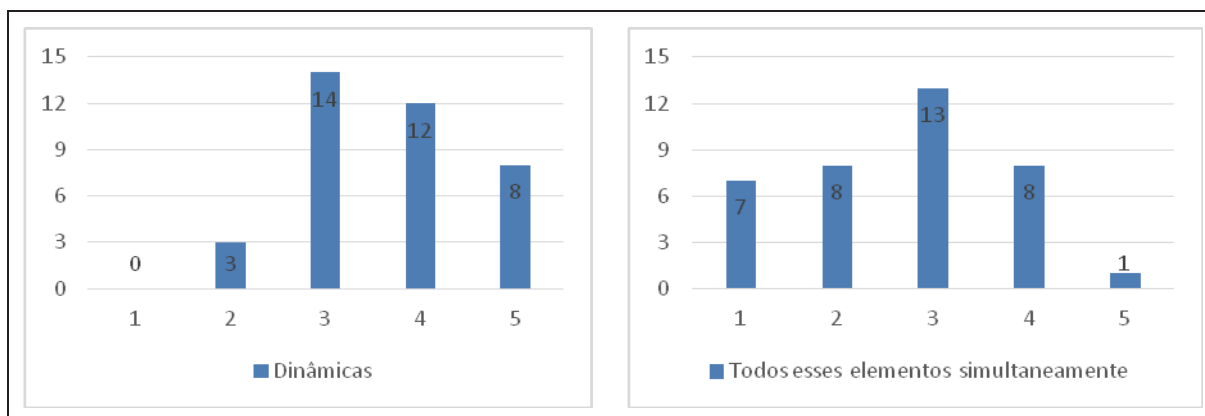


Esse deslocamento das respostas para níveis mais altos de crença de autoeficácia acontece, muito provavelmente, como efeito da aprendizagem associativa, uma vez que esses mesmos elementos são recorrentes na maior parte do repertório que utiliza a notação musical tradicional.

O último quadro comparativo apresenta as duas últimas dimensões dessa categoria: *Dinâmicas* e *Todos esses elementos simultaneamente* (ver quadro 13). A dimensão *Dinâmicas* demonstra que 34 alunos, dentro os 37 da amostra geral, sentem menos ou nenhuma dificuldade para ler à primeira vista esse elemento. A dinâmica⁵⁸ é o elemento musical de caráter mais expressivo da música, que garante a direcionalidade e movimento no fraseado musical e que são garantidos pela informação de entrada tátil e auditiva, essencial na construção da representação mental da música para garantir a continuidade da LMPV (SNYDER, 2009).

⁵⁸ Interessante perceber a utilização do termo dinâmica como sinônimo do termo original cunhado pela teoria musical tradicional: Sinais de Intensidade. Dinâmica, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é a reunião de forças, ou do potencial interno, causadoras do incentivo, do estímulo ou da evolução de alguma coisa; movimento. Ou seja, as variações de intensidade em uma frase musical geram a sensação auditiva de movimento ou direcionalidade. Gera um efeito psicoacústico de que a música está caminhando para algum lugar. Um exemplo sonoro é o efeito Doppler, efeito físico observado nas ondas sonoras quando emitidas ou refletidas por um objeto que está em movimento em relação a um observador. Esse efeito é percebido, por exemplo, ao escutarmos o som da sirene de uma ambulância que passa em alta velocidade. À medida que a ambulância se aproxima, a intensidade da sirene aumenta, causando a sensação psicoacústica de aproximação da fonte sonora. Vale ressaltar que o efeito Doppler também é acompanhado de uma alteração no tom do som ouvido, variando de grave para agudo ao passo que se aproxima.

QUADRO 7 - COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DINÂMICAS E TODOS ESSES ELEMENTOS SIMULTANEAMENTE



Essa movimentação do “mais difícil” para o “mais fácil” torna-se coerente quando entendemos que para decifrar uma partitura pela primeira vez, o executante deve reconhecer os padrões musicais, representados pela combinação de todos esses elementos. Esse reconhecimento favorece o leitor a gerar um plano de performance amplo a fim de gerenciar a leitura musical à primeira vista como um todo, e aprender a antecipar como a música continua (LEHMANN; ERICSSON, 1996). De acordo com Lehmann e Ericsson (1996), os elementos básicos que devem ser atendidos durante a execução da LMPV incluem:

- a) ritmo, no que se refere à métrica, duração, padrões e acentuação;
- b) melodia, referindo-se à altura, direção e movimento (p.ex., saltos versus graus conjuntos, e padrões melódicos);
- c) harmonia, no que tange a estruturas e progressões de acordes;
- d) contexto, dirigido à articulação, indicações expressivas, estrutura e forma musical.

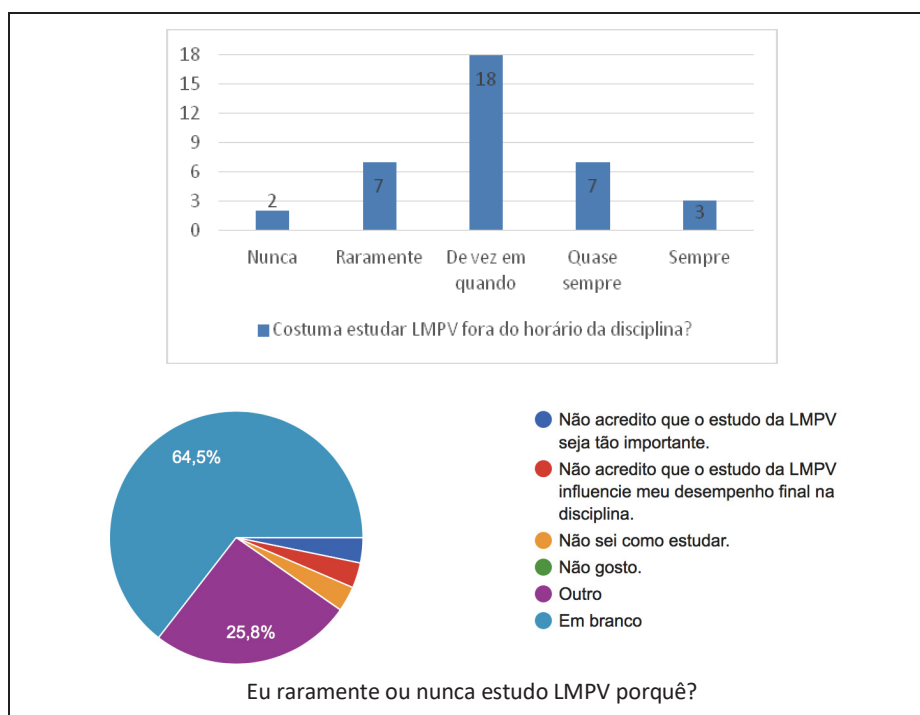
Entende-se, portanto, que a forma como esses elementos são combinados e interagem dentro de uma partitura musical contribui para caracterizar a complexidade da tarefa de ler à primeira vista, e conseqüentemente, influenciam diretamente nas crenças de autoeficácia em realizá-las *a prima vista*. Torna-se pertinente que o professor esteja atento à essa direcionalidade de aprendizagem dos elementos e estruturas musicais, para que desenvolva estratégias de estudo desses elementos. Uma possibilidade é praticá-los de forma individual, e gradativamente ir inserindo outros elementos, até se alcançar proficiência em reconhecer, interpretar e executar todos simultaneamente. Além de perceber e decodificar aspectos da partitura, leitores proficientes antecipam problemas ao mesmo tempo em que observam as indicações musicais e avaliam a sua leitura para corrigir o desempenho, conforme necessário (MCPHERSON, 1994).

5.2.5 Autorregulação

A quinta categoria – Autorregulação – trata exatamente da avaliação, controle e correção do desempenho da LMPV. Está dividida em três seções: periodicidade de estudo, estratégias de estudo, e motivadores e avaliação do desempenho.

A primeira seção – Periodicidade de Estudo – buscou entender com que frequência os alunos costumavam estudar LMPV fora do horário da disciplina, em uma escala com as seguintes opções: nunca, raramente, de vez em quando, quase sempre, e sempre. Caso o aluno escolhesse a opção *raramente* ou *nunca*, era indagado na questão seguinte⁵⁹ sobre o possível motivo dessas escolhas, optando entre: *não acredito que o estudo da LMPV seja tão importante*, *não acredito que o estudo da LMPV influencie meu desempenho final na disciplina*, *não sei como estudar*, *não gosto*, *outro*, ou em branco (caso não tivesse assinalado raramente ou nunca na questão anterior). Sobre a frequência de estudo fora do horário da disciplina, 48,6% dos alunos responderam que estudam de vez em quando; 18,9% quase sempre; 8,1% sempre; 18,9% raramente; e 5,4% nunca (ver quadro 8).

QUADRO 8 - COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS DA SEÇÃO PERIODICIDADE DE ESTUDO



A falta de regularidade no treino de uma habilidade, neste caso a da LMPV, faz com que o processo de aprendizagem e o estabelecimento de relações aconteçam mais lentamente. Além disso a regularidade no treino de LMPV colabora com a criação e desenvolvimento de

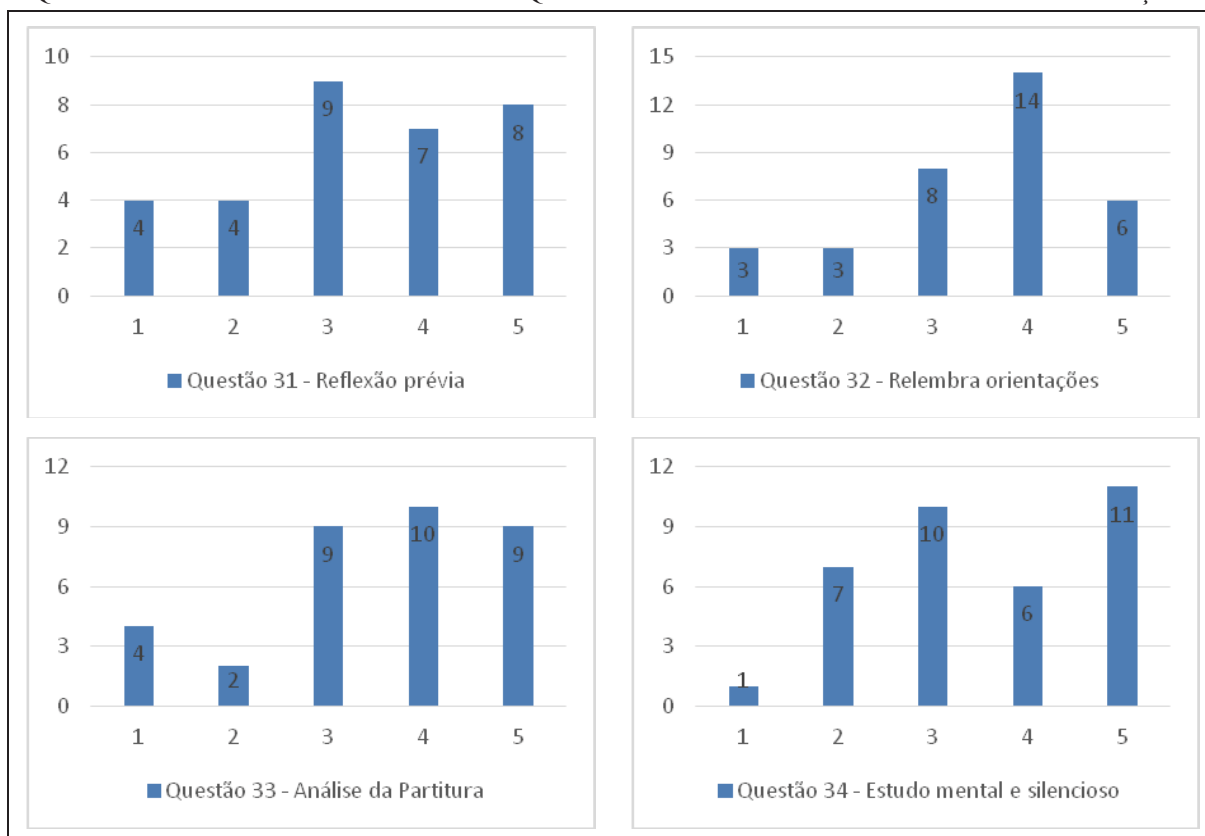
⁵⁹ Opções de escolha adaptadas do Depoimento Preliminar da primeira etapa da metodologia.

estratégias de estudo para otimizar a aprendizagem e o desempenho. Nesse sentido, entende-se que a prática regular permitirá que o aluno se auto observe, julgue suas ações e autorreaça à essas ações. Essas três ações são consideradas subfunções psicológicas através das quais opera o processo autorregulatório (BANDURA, 1986). De acordo com o autor, essas três subfunções devem ser mobilizadas para mudanças autodiretivas voltadas aos objetivos pré-estabelecidos pelo aluno. A auto-observação é a primeira etapa da autorregulação, seguida pelo autojulgamento, que gera processos que viabilizam a autorreação. Nessa direção, entende-se que o planejamento do estudo colabora para a escolha de estratégias que otimizarão a aprendizagem.

A segunda seção da categoria Autorregulação investiga esses estágios de planejamento pré-estudo da LMPV. Foi composta por 8 questões (31 à 38) sobre a frequência com que os alunos adotam determinadas estratégias de estudo, e seguem a mesma escala de medição de cinco pontos, em que “1=nunca faço”, e “5=faço sempre”.

As questões 31 à 34 serviram para investigar se antes de iniciar o estudo de LMPV o aluno refletia sobre o curso de ações que precisa tomar para atingir os objetivos; relembra as orientações recebidas pelo professor, dadas em aula; fazia uma análise prévia da obra; e se realizava um estudo mental e silencioso antes de executá-la (ver quadro 9).

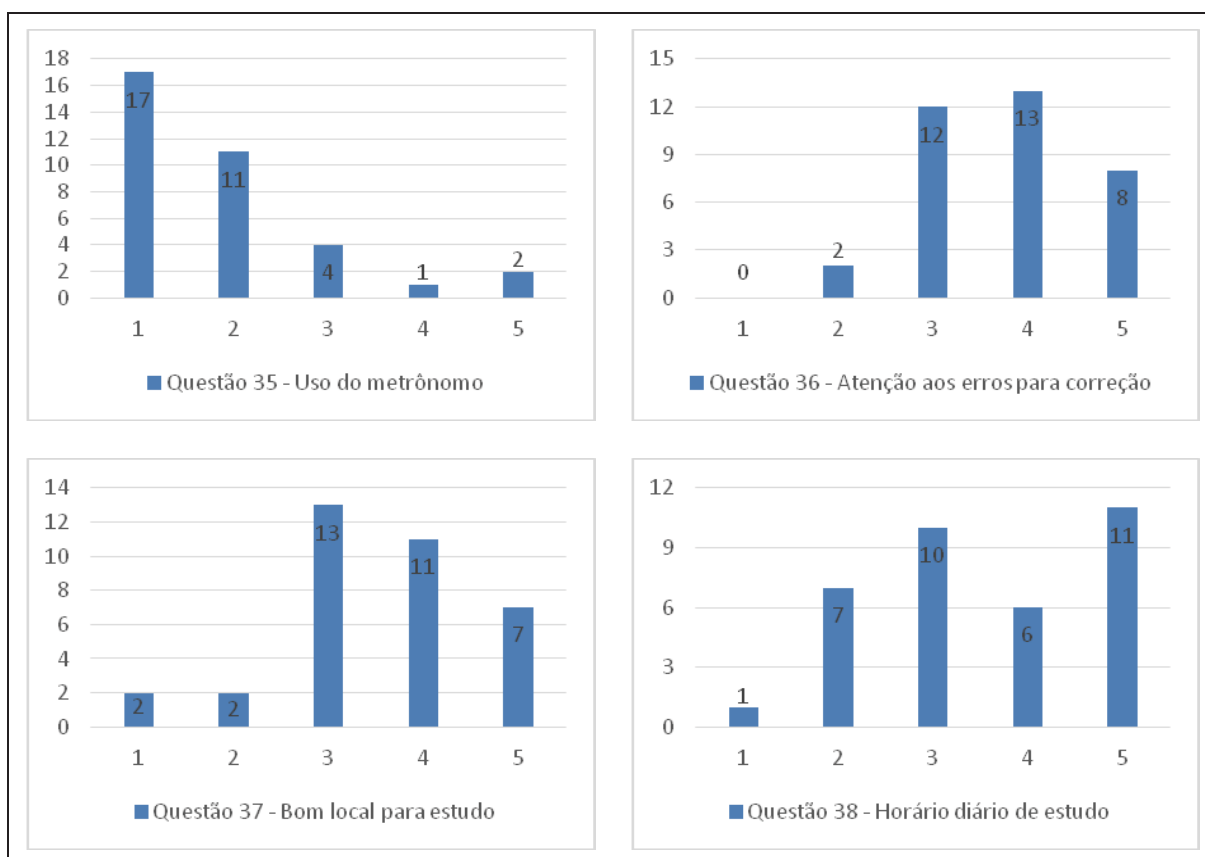
QUADRO 9 - COMPARATIVO ENTRE AS QUESTÕES 31 A 34 - CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO



Pelos resultados demonstrados, foi possível perceber que a maioria dos respondentes adotavam com frequência grande parte dessas estratégias de estudo previamente à execução. Isso demonstra que esses alunos consideravam válida a utilização dessas estratégias cognitivas para gerenciarem as atividades de LMPV, tal qual salienta Zimmerman (*apud* ARAÚJO, 2015), quando explica que a autorregulação é uma capacidade de organização para a aprendizagem do indivíduo.

Por conseguinte, as quatro questões posteriores (35 à 38) foram utilizadas para investigar estratégias práticas, durante a execução da LMPV, observando se o aluno utilizava o metrônomo durante a execução; se prestava atenção nos erros para corrigi-los posteriormente; se encontrava um bom lugar para estudar, longe de distrações; e se estabelecia um horário para estudar diariamente (ver quadro 10). Essas questões avaliavam as estratégias escolhidas durante a fase de controle do desempenho, que ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a concentração, a autoinstrução, auto-observação, e o automonitoramento (ZIMMERMAN, 1998).

QUADRO 10 - COMPARATIVO ENTRE AS QUESTÕES 35 A 38 DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO



Os resultados para este grupo de quatro questões demonstram que a maior parte dos respondentes não utilizava o metrônomo para o estudo da LMPV. Sobre este

aspecto, entende-se que as funções do metrônomo vão para além daquela de manter-nos no andamento da obra. Quando se fala de estratégias de estudo, o metrônomo pode ser uma opção útil para o treino da LMPV através de variações de andamento, em gradações que se dirigem do mais lento ao mais rápido (ARAÚJO, 2010).

Por outro lado, é notável a busca por condições ambientais adequadas que influenciam diretamente na concentração e auto-observação durante a prática de estudo. As escolhas pelos pontos 3, 4 e 5 da escala demonstraram que a frequência pela escolha de um bom local de estudo, longe de distrações (31 respondentes), e o estabelecimento de horários de estudos diários (27 respondentes) variaram de moderada para alta. Essas estratégias, embora não ocorressem no momento da execução da LMPV, colaboravam com a alta probabilidade de o aluno se manter concentrado e focado, tendo maiores chances de monitorar e dirigir sua execução e, conseqüentemente, realizando seu processo de autorregulação da aprendizagem em conformidade com as fases descritas por Zimmerman (1998). Isso se confirma quando observamos os resultados da questão 36, quando questionados sobre a frequência com que conseguiam prestar atenção nos erros que ocorriam durante a execução, para posterior correção. Como nos outros itens desse grupo de questões as respostas descreveram que a maioria dos respondentes utilizava as estratégias frequentemente, o que naturalmente indicou que o monitoramento e controle do desempenho também se demonstrou elevado. Dos 35 respondentes, 33 deles disseram que conseguiam prestar atenção quase sempre em seus erros para corrigi-los posteriormente. Esse conjunto de estratégias é um possível caminho para planejar, dirigir, e refletir sobre a aprendizagem de LMPV. O processo regulatório como um todo, envolve uma terceira etapa do processo de aprendizagem que é a fase da autorreflexão. Como menciona Zimmerman (1998), é a fase que ocorre após o processo de aprendizagem, e envolve a autoavaliação, atribuições, autorreações e adaptação, permitindo ao aluno se adequar à sua execução. Quanto mais o aluno planeja e utiliza conscientemente de estratégias diferenciadas de estudo, mais sofisticados serão o seu repertório comportamental e suas interações com o ambiente (BANDURA, 1986), otimizando a aprendizagem.

A terceira e última parte da categoria Autorregulação teve como foco investigar a autoeficácia dos alunos sobre a sua avaliação do desempenho, e elementos motivadores que os mantinham focados em seus objetivos durante o tempo de estudo da LMPV. Integraram essa parte 9 questões, em que os alunos atribuíam o grau que melhor representavam suas realidades em relação à suas práticas ou estudo de LMPV. Tinham como opção, novamente, uma escala de cinco pontos em que os graus tinham

como extremos “1=muita dificuldade” e “5=nenhuma dificuldade”. As questões foram:

Questão 39: Estudar em dias e horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.);

Questão 40: Estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado, ou enfrentando outros problemas de saúde.

Questão 41: Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer.

Questão 42: Manter-me concentrado no meu estudo.

Questão 43: Monitorar e supervisionar meu estudo enquanto pratico, especialmente se não houver alguém para me orientar.

Questão 44: Identificar precisamente em que necessito melhorar.

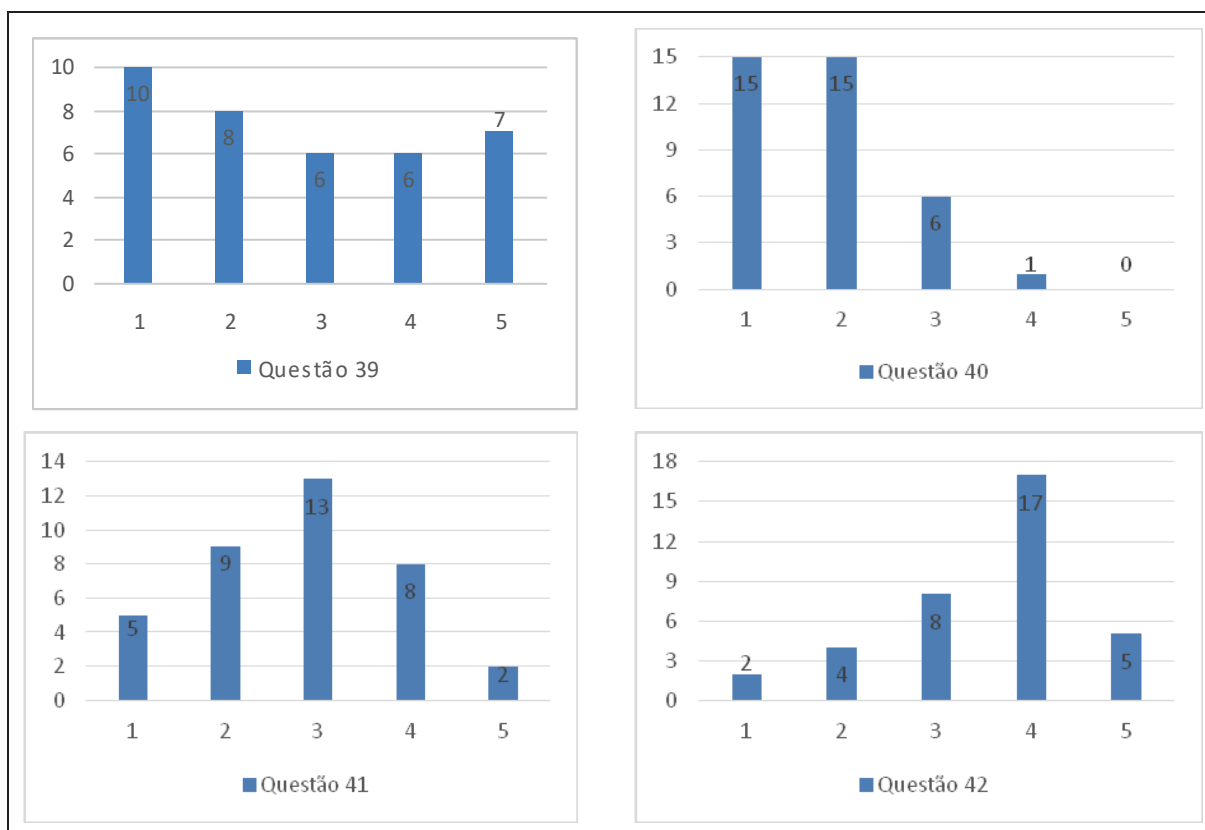
Questão 45: Avaliar como foi minha performance na LMPV sem feedback externo (de colegas ou professores).

Questão 46: Avaliar o progresso do meu estudo.

Questão 47: Avaliar as causas do resultado que obtive no estudo (pe.: se tive êxito ou fracasso na minha execução à primeira vista).

As quatro primeiras questões desse grupo serviram para investigar a motivação dos alunos para estudar ou praticar LMPV de acordo com fatores ambientais e fisiológicos, uma vez que Bandura (1986) delimita que os aspectos fisiológicos e afetivos são considerados uma das dimensões, dentro as quatro fontes que contribuem para elevar os níveis de motivação no sujeito (ver quadro 11).

QUADRO 11 - COMPARATIVO DAS QUESTÕES 39 A 42* DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO

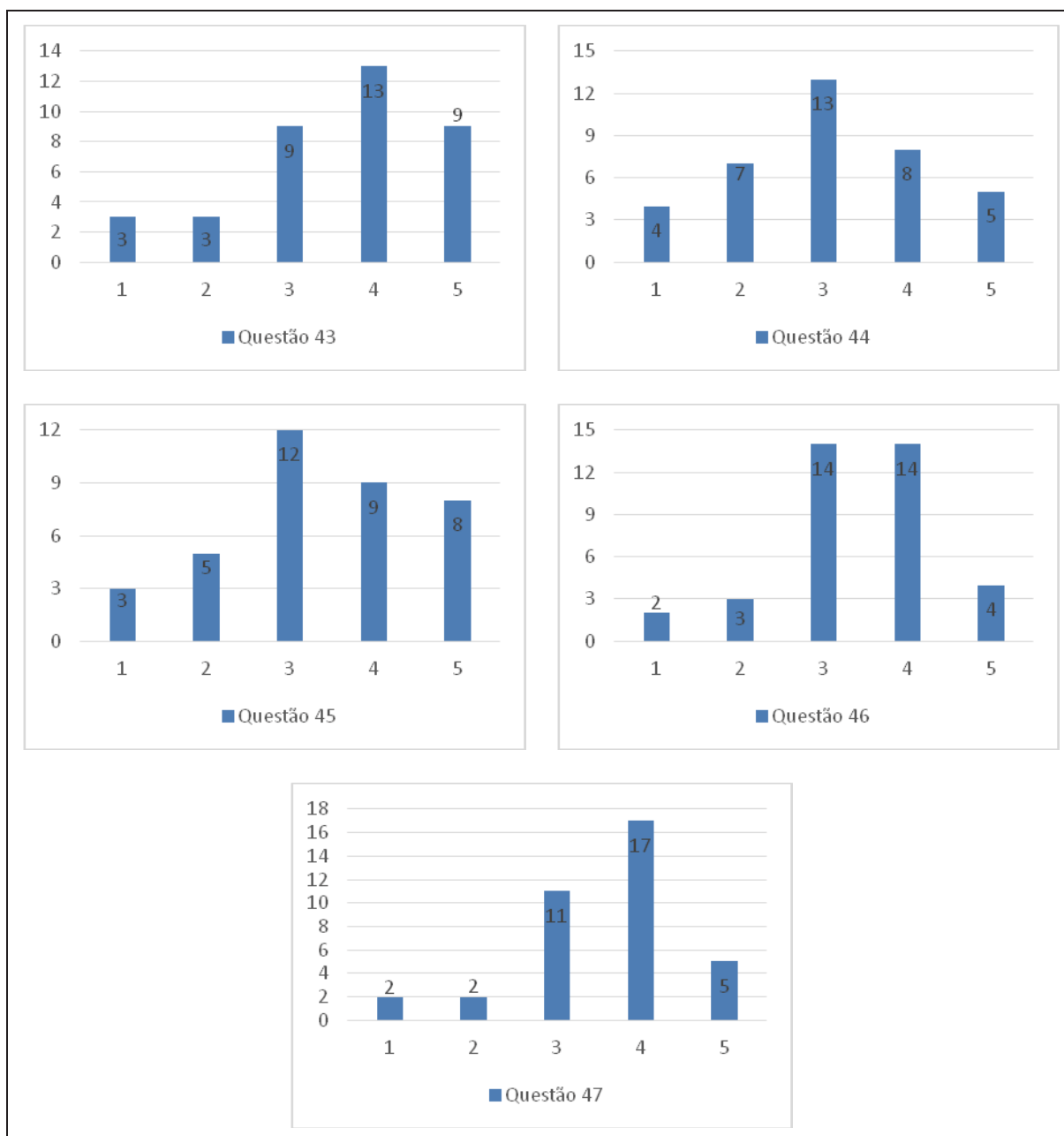


***Q39**: Estudar em dias e horários que não fazem parte da minha rotina; **Q40**: Estudar sentindo-se cansado, ansioso, estressado, ou enfrentando outros problemas de saúde; **Q41**: Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer; **Q42**: Manter-me concentrado no meu estudo.

Ao considerarmos os pontos 1, 2 e 3 da escala, os resultados anteriores demonstraram que os alunos tinham dificuldades em estudar LMPV em condições que envolviam mudança de rotina (questão 39), problemas de saúde (questão 40), e distrações diversas (questão 41). Em concordância com Bandura (1986) e Zimmerman (1998), o equilíbrio, assim como o desequilíbrio, de aspectos afetivos e fisiológicos podem ser considerados como elementos psicológicos que influenciam positiva ou negativamente os níveis de crenças de autoeficácia, especialmente, neste caso, sobre a capacidade de planejar, dirigir e controlar o desempenho da atividade de ler à primeira vista.

As cinco questões posteriores (ver quadro 18) avaliaram os níveis de dificuldade dos alunos quanto a suas capacidades de automonitoramento durante a prática (questão 43), autoavaliação – identificando precisamente em que necessita melhorar (questão 44), autorreações – avaliando como foi sua performance na LMPV sem feedback externo (questão 45) e como foi o progresso do seu estudo (questão 46), e atribuições – avaliando as causas que os levaram a obter os resultados que alcançaram (questão 47).

QUADRO 12 - COMPARATIVO DAS QUESTÕES 43 A 47* DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO



* **Q43:** Monitorar e supervisionar meu estudo enquanto pratico; **Q44:** Identificar precisamente em que necessito melhorar; **Q45:** Avaliar como foi minha performance na LMPV sem feedback externo; **Q46:** Avaliar o progresso do meu estudo; **Q47:** Avaliar as causas do resultado que obtive no estudo.

Os resultados apresentados nos gráficos anteriores (quadro 12) demonstram que os alunos, em sua maioria, acreditavam ter pouca dificuldade durante as fases controle do desempenho (durante a prática), e de autorreflexão (após a realização da tarefa) descritas por Zimmerman (2000).

Na fase de controle do desempenho (questões 43 e 44) a média entre as respostas nos pontos 3, 4 e 5 da escala demonstrou que os alunos tinham, na maior parte do tempo, facilidade para monitorar ou supervisionar o estudo e identificar precisamente o que deveriam melhorar,

embora esta segunda capacidade tenha mostrado também um número significativo (11 alunos) que sentiam dificuldade nessa identificação.

Na fase de autorreflexão (questões 45 a 47), a média entre as respostas nos pontos 3, 4 e 5 da escala também demonstrou que os alunos tinham facilidade na maior parte do tempo para avaliar suas performances sem apoio de feedback externo, avaliar como estavam progredindo no estudo, e atribuir as causas para o bom ou mau resultado alcançado após a prática.

Esses altos níveis de crenças nas capacidades autorregulatórias favorecem a autorreação e adaptação dos alunos frente aos resultados alcançados em suas práticas de LMPV. Quando se olha para os processos de aprendizagem da leitura musical à primeira vista, percebe-se que a autorregulação da aprendizagem não requer somente a apreensão de habilidades autorregulatórias, pois, o instrumentista precisa acreditar na própria capacidade de aplicar persistentemente estas habilidades, apesar de possíveis dificuldades ou situações de estresse. Ou seja, a efetiva autorregulação é conquistada quando se desenvolve fortemente as autocrenças sobre a própria capacidade de autorregulação.

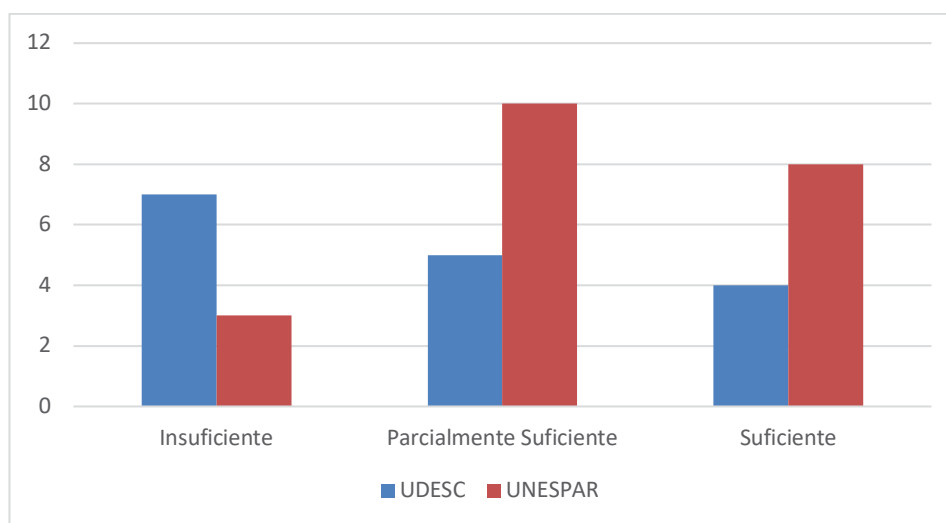
De um modo geral, pode-se dizer que, no processo de autorregulação, as pessoas monitoram sua conduta e as condições em que ela ocorre, julgam sua relação com seu padrão moral e circunstâncias percebidas, e regulam suas ações por meio das consequências que aplicam a si mesmas. Elas fazem coisas que trazem satisfação e um senso de autovalor (Bandura, 2002).

A sexta e última categoria – Avaliação da Disciplina – buscou evidenciar como os alunos compreendiam a estrutura e organização da disciplina de LMPV, analisando suas crenças sobre: a suficiência da carga horária destinada à disciplina de LMPV (questão 48); sobre a eficácia da metodologia de ensino recebida durante o tempo que cursou a disciplina (questão 49); sobre a necessidade de utilização de material didático de apoio para a aprendizagem de LMPV (questão 50); sobre a eficácia das estratégias de avaliação adotadas pelo professor (questão 51); sobre a existência de outros desafios ou obstáculos que podem enfrentar durante o estudo e prática de LMPV que não foram mencionados no questionário (questão 52).

Em uma escala que mensura a carga horária da disciplina de LMPV em Insuficiente – Parcialmente Suficiente – Suficiente, 38,9% dos alunos acreditam que a carga horária destinada para a disciplina de LMPV era parcialmente suficiente (ver gráfico 8 a seguir). Embora essa dimensão de avaliação tenha se mostrado equilibrada entre as três opções da escala, destaca-se

a importância da carga horária⁶⁰ atribuída a essa disciplina pelas IES ser estendida, propiciando aos alunos uma regularidade maior de estudo orientado.

GRÁFICO 8 - ANÁLISE DA AVALIAÇÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LMPV

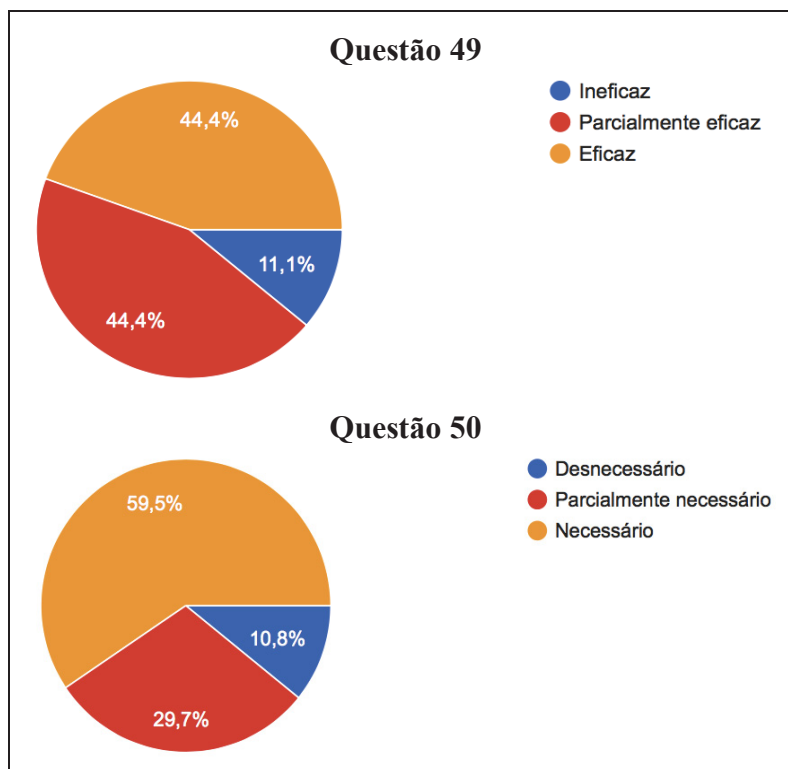


De acordo Zimmerman (1998) e Bandura (2002), o aprimoramento dos processos autorregulatórios e o aumento dos níveis de crenças de autoeficácia são melhor otimizados quando há a regularidade de prática de uma tarefa. Do mesmo modo, e por transferência conceitual, estender essa mesma regularidade para a prática orientada de LMPV, ou seja, aquela que ocorre em sala de aula sob a orientação do professor, pode tornar-se tão eficaz para a aprendizagem dessa habilidade, quanto a prática regular fora do horário de aula. Mesmo que fora do horário da aula o aluno seja capaz de balizar sua aprendizagem a partir das suas próprias estratégias autorregulatórias.

As questões 49 e 50 estavam interligadas, uma vez que a primeira investigava a crença dos alunos quanto à eficiência da metodologia de ensino de LMPV, e a segunda questionava a necessidade de um material didático específico para a aprendizagem de LMPV. Quanto à primeira, 44,4% dos alunos acreditavam que a metodologia de ensino utilizada era parcialmente eficaz, outros 44,4% acreditavam que a metodologia de ensino empregada era eficaz, enquanto 11,1% acreditavam ser ineficaz (ver quadro 13 a seguir).

⁶⁰ Lembrando que na UDESC essa disciplina possui apenas 2 horas/aula por semana, e na UNESPAR, 4 horas/aula semanais.

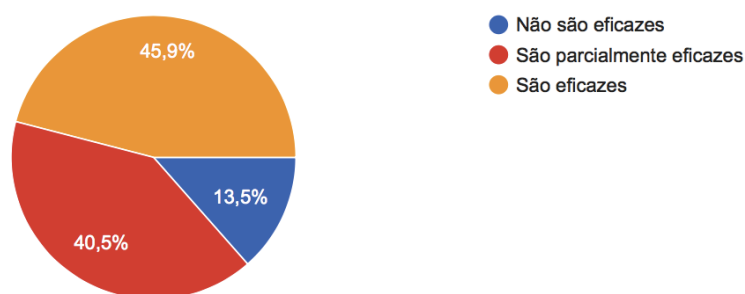
QUADRO 13 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS QUESTÕES 49 E 50 (METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO) DA CATEGORIA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA



Ao comparar os gráficos anteriores, percebe-se que embora no primeiro (questão 49) os alunos estivessem divididos equilibradamente para qualificar a metodologia de ensino como eficaz ou parcialmente eficaz, os alunos também entendiam que há a necessidade de um material didático específico de apoio à aprendizagem de LMPV. Entende-se como material didático todo e qualquer material que sirva de apoio pedagógico nas atividades desenvolvidas em sala. Dessa forma, o professor poderia realizar uma compilação de excertos musicais para prática de LMPV, tal qual realizam os alunos de cordas da UDESC, conforme depoimento do professor dessa IES. No entanto, para que essa compilação não pareça despreocupada com uma sequência didática eficaz, que deve estar embasada nas necessidades dos alunos, é preciso que ela considere as relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem apresentados no referencial teórico desse trabalho, ampliando os olhares pedagógicos do ensino dessa habilidade de meramente fisiológicos, para processuais, cognitivos e sociais.

A questão 51 avaliou a crença dos alunos quanto à eficácia das estratégias avaliativas adotadas pelo professor de LMPV. Os resultados apontam novamente uma divisão equilibrada entre as opiniões dos alunos: 45,9% acreditam que as estratégias de avaliação eram eficazes, e 40,5% julgaram essas estratégias parcialmente eficazes (gráfico 9).

GRÁFICO 9 - ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS ADOTADAS PELO PROFESSOR DE LMPV – CATEGORIA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA



Uma possibilidade que talvez colaborou com essa divisão de opiniões entre os alunos é o fato de que os métodos avaliativos em música, como um todo, ainda não estão consolidados. Segundo Del Ben (2003), Grossi (2003), Andrade, Weichselbaum e Araújo (2008), Penna (2010) e Azevedo (2012), autores da área de educação musical que discutem o tema avaliação em música, a falta de clareza dos métodos avaliativos em música deve-se ao fato de que o ensino de música também não está consolidado no sistema educacional brasileiro. O reflexo disso é percebido na falta do estabelecimento de critérios de avaliação apropriados para o ensino de música em todos os níveis. As estratégias de avaliação devem estar diretamente vinculadas com a aprendizagem e relacionadas com os objetivos que se deseja alcançar com determinada atividade, ou conjunto de atividades⁶¹.

Especificamente no caso da LMPV, é possível que a utilização de uma metodologia de ensino focada mais no desenvolvimento dos aspectos fisiológicos (motores e oculares por exemplo) estabeleça critérios e estratégias de avaliação com base no tipo de avaliação somativa, do que na formativa⁶² que avalia todo o processo de aprendizagem. Ao adotar critérios de avaliação formativos, a avaliação das aprendizagens não se limita a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras (que pouco mais exigem do que a utilização de memorização e da compreensão de fatos e procedimentos), mas todo o processo de aprendizagem⁶³, com especial ênfase sobre os comportamentos cognitivos em cada atividade de LMPV. Desse modo, entende-se que a avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos” (FERNANDES, 2005, p.71).

⁶¹ Em acordo com Demo (1999), qualquer forma de avaliação apresenta limitações, e cabe ao professor fazer com que ela esteja compromissada com a aprendizagem. Para uma avaliação formativa mais próxima da realidade, é preciso unir o resultado dos exames com “convivência constante e zelosa com o aluno; acompanhamento passo a passo; observação meticulosa e permanente; anotação diligente dos fatos, comunicação envolvente (...)” (p. 57).

⁶² Conforme Bloom, Hastings, Madaus (1983).

⁶³ Perrenoud (1999) considera formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso. O autor afirma também que uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, de modo que o educador deverá lançar mão de diversos recursos pedagógicos para regular o processo de ensino e aprendizagem.

A última questão deste *survey* – n. 52 – foi uma questão aberta, em que os alunos puderam descrever outros desafios ou obstáculos que enfrentam ao estudar e praticar LMPV que não tivessem sido mencionados ao longo do questionário. Apenas 5 alunos deixaram seus depoimentos, e foram denominados para descrição das informações como “Sujeitos”.

O depoimento do Sujeito 1 reforçou aquele dado pela professora da UNESPAR, afirmando que o principal desafio da LMPV é torná-la um hábito. Acrescentou ainda que atribuía a sua boa leitura musical à primeira vista o fato de praticar constantemente por atuar como acompanhador, e não especificamente as aulas de LMPV.

O principal desafio é tornar a LMPV um hábito. Acredito que minha LMPV não seja tão ruim, mas isso se deve ao fato de eu praticar bastante na rotina de trabalho (acompanhando coral e lendo para alunos). Não acredito que as aulas específicas de LMPV sejam muito eficazes, por outro lado, todo conhecimento musical compilado (harmonia, rítmica, análise) se tornam ferramentas eficazes para a leitura (Sujeito 1).

Como discutido ao longo desse capítulo, a regularidade na prática da LMPV contribui significativamente para o aprimoramento dessa habilidade, tanto do ponto de vista psicomotor, quanto dos constructos psicológicos e autorregulatórios envolvidos no processo de aprendizagem dessa habilidade.

Os Sujeitos 2, 3 e 4, reforçaram o exposto anteriormente, primeiramente colocando como desafio a “falta de tempo... no fundo, questão de prioridades” (Sujeito 2), ao mesmo tempo que descreveram estados fisiológicos e afetivos que os desafiavam a manter a prática de LMPV regularmente: “Tenho dificuldades em estabelecer uma rotina e me manter nela, pois sou extremamente ansiosa, e tenho dificuldade em lidar com frustrações” (Sujeito 3); “Tenho pânico de LMPV!” (Sujeito 4). De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986), nota-se, a partir dos depoimentos, que os aspectos afetivos e fisiológicos podem comprometer os níveis das autocrenças sobre a capacidade do sujeito para desempenhar a tarefa de LMPV, como podem ‘paralisar’ o indivíduo diante da tarefa a ser desempenhada.

Complementarmente, está o depoimento do Sujeito 5, que se referiu a dois aspectos motivacionais: o professor de LMPV como modelo, e o grau de dificuldade das atividades.

O que motiva a praticar LMPV é a curiosidade de ter contato com peças novas e o que impulsiona a leitura a melhorar é a necessidade de um resultado rápido. O que torna a disciplina de leitura algo desagradável são peças fáceis demais ou muito além do que os alunos seriam capazes de tocar, mesmo estudando por um ano a peça em questão. Já tive professores de leitura musical à primeira vista que liam pior do que eu, isso frustra, pois essa pessoa estava em uma posição de me dar nota, mas não era capaz de fazer melhor que eu. (Sujeito 5).

Sobre o depoimento do Sujeito 5 vale lembrar que para elaborar uma tarefa, que tenha como objetivo a aprendizagem, é importante que haja equilíbrio entre as habilidades adquiridas e as habilidades que se deseja desenvolver, atribuindo a esta última um grau de desafio transponível. Desse modo, o aprendiz é estimulado a alcançar uma performance bem-sucedida aumentando suas crenças de autoeficácia, uma vez que estão dentro de sua capacidade os desafios propostos (CAVALCANTI, 2009, p. 54).

Por outra via, a maior parte do comportamento humano é aprendida por observação através da modelação⁶⁴. Ao observar os outros, as pessoas podem aprender novas formas comportamentais antes de realmente desempenhar a mesma tarefa (BANDURA, 1986). Nesse sentido, ter um professor de LMPV que seja proficiente nessa habilidade é relevante para o processo de aprendizado dos alunos. Principalmente quando se compreende que, pedagogicamente, a motivação para aprender ou acreditar na própria capacidade de realizar uma LMPV, é despertada a partir das experiências vicárias com as quais esses alunos tiverem contato.

5.3 EXPERTS

Esse *survey* foi organizado a partir de 42 (quarenta e duas questões), divididas em quatro categorias:

a) **Dados Gerais**, incluindo as dimensões gênero, idade, instrumento, tipo de graduação, há quanto tempo estuda música;

b) **Aquisição de leitura musical**, com as dimensões idade que iniciou os estudos musicais, se utilizou algum material didático para a prática de LMPV, regularidade de prática da LMPV, desafios na aprendizagem da leitura musical e como foram superados, como analisa a figura do professor de música/instrumento enquanto mediador do processo de aprendizagem de leitura musical, a que fatores atribui seu alto desempenho em LMPV;

c) **Motivação e Crenças de Autoeficácia**, incluído as dimensões sobre o grau de motivação para praticar LMPV, grau das autocrenças sobre a capacidade para ler uma partitura pela primeira vez e estudar LMPV; e sobre o grau das autocrenças sobre a capacidade de ler à primeira vista acordes, polifonia, ritmos sincopados ou complexos, andamentos rápidos, dinâmicas, notas em linhas suplementares, articulações, fraseado, grades orquestrais, e todos esses elementos simultaneamente;

⁶⁴ Na Teoria Social Cognitiva, o termo genérico modelação é usado para caracterizar processos psicológicos de igualação (BANDURA *apud* VOLKMANN, 2017, p.37).

d) **Autorregulação** investigando as dimensões estratégias de estudo, controle do desempenho, e autoavaliação.

5.3.1 Dados Gerais

A categoria Dados Gerais foi composta por uma amostra de 7 *experts* em LMPV, com idades entre 28 e 58 anos, sendo 5 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Todos possuíam Bacharelado em Música e estudavam música há mais de 15 anos. Dos sete participantes, 4 tocavam piano, 2 tocavam violino, e 1 tocava flauta transversal. A tabela 10 resume as informações.

TABELA 17 - SÍNTESE DA AMOSTRA GERAL *EXPERTS* – CATEGORIA DADOS GERAIS

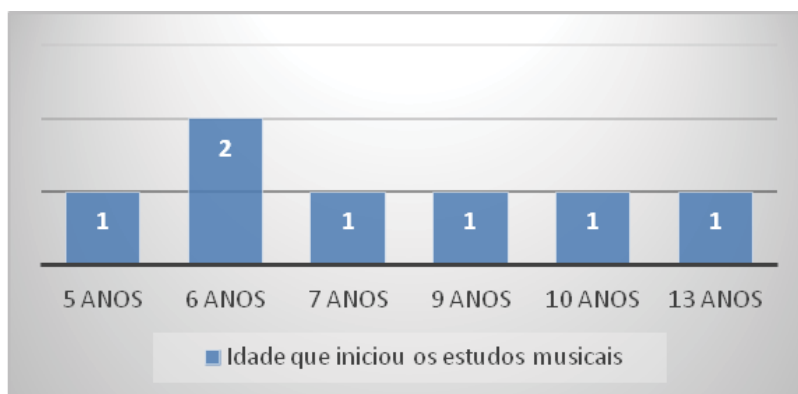
Questionário	<i>Experts</i>
Gênero	5 (M) e 2 (F)
Idade	28 à 58
Instrumento	Piano (4), Violino (2), Flauta Transversal (1)
Graduação	Bacharelado em Música
Tempo que estuda Música	De 15 à 48 anos

5.3.2 Aquisição de Leitura Musical

A segunda categoria – Aquisição de Leitura Musical – concentrou sete questões (6 a 12) que buscavam evidenciar como os *experts* entrevistados desenvolveram sua habilidade de LMPV a partir dos seus processos de aprendizagem de leitura musical. As questões investigavam a idade que iniciaram os estudos musicais (questão 6), se utilizaram material didático para a prática de leitura musical (questão 7), a frequência com que praticavam LMPV (questão 8), a duração dessa prática (questão 9), que desafios encontraram durante a aprendizagem da leitura musical e como foram superados (questão 10), como eles analisavam a figura do professor de música/instrumento como mediador dos seus processos de aprendizagem de leitura musical (questão 11), e a que fatores atribuíam seus altos desempenhos em LMPV (questão 12).

A questão 6 demonstrou que todos os *experts* iniciaram seus estudos musicais após os 5 anos de idade, e a maioria deles iniciou seus estudos entre 5 e 10 anos de idade, conforme demonstra o gráfico 10.

GRÁFICO 10 - ANÁLISE DA IDADE EM QUE OS *EXPERTS* INICIARAM OS ESTUDOS MUSICAIS



Na questão 7 – discursiva – os *Experts* puderam apontar se utilizaram algum material didático para prática de leitura musical em suas formações musicais, e em caso positivo, especificar qual foi o material. Apenas 3 responderam positivamente a questão conforme quadro 14.

QUADRO 14 - USO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DE LMPV – *EXPERTS*

<i>EXPERTS</i>	RESPOSTAS
1	Não especificamente. Estudava a leitura com os métodos de velocidade e desenvolvimento de motricidade ao teclado como Czerny, Clementi.
2	Sim, o método Bona para a chamada "leitura métrica" (dizer o nome das notas no ritmo indicado na partitura, mas sem solfejar).
3	Sim. Cadernos de Cambridge para Leitura musical à primeira vista.

Importante observar que o primeiro material descrito tem por objetivo principal, a prática ou desenvolvimento de outras habilidades. Os tratados de Carl Czerny e Muzzio Clementi, são manuais práticos de piano datados do século XVII e XVIII que tinham, conforme descrito em seus prefácios, o objetivo de desenvolver as habilidades técnicas e motoras do aluno, tais como independência e fortalecimento digital. O método italiano Bona, foi elaborado no século XIX, entre os anos de 1816 à 1878. Em seu preâmbulo, assinado pelo próprio criador do método, Savino de Benedictis⁶⁵, diz:

Esse método tem uma finalidade específica: foi composto exclusivamente para os alunos se adestrarem com facilidade à interpretação da leitura das várias formas rítmicas dos agrupamentos constituídos da métrica musical (Benedictis, s/d, prefácio).

Embora o preâmbulo diga que método se destina exclusivamente à leitura rítmica, utiliza em seus exercícios excertos musicais em clave de Sol, compostos pelo próprio autor, de modo

⁶⁵ Savino de Benedictis foi um maestro e compositor italiano, radicado no Brasil no início do século XX. Fez carreira no Brasil como professor e escritor de teoria musical.

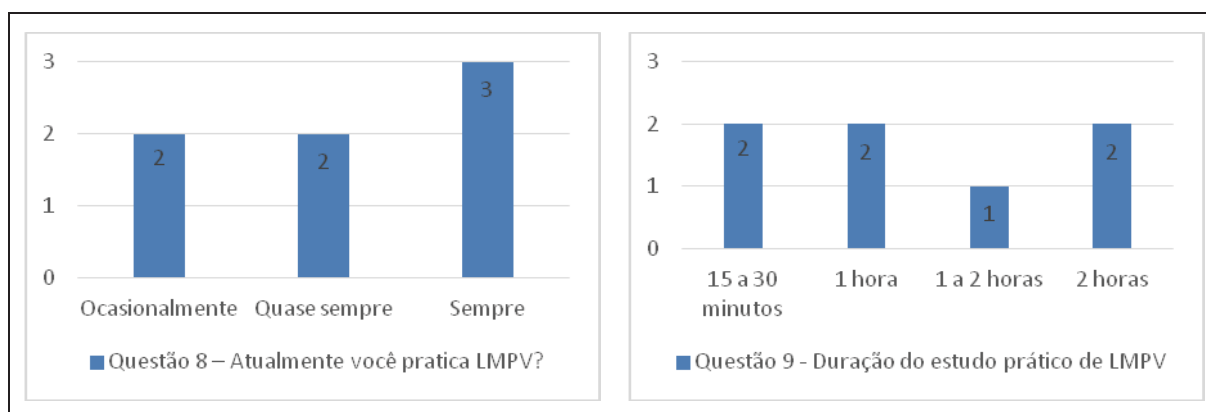
que concomitantemente ao exercício da leitura rítmica ocorre a aprendizagem da leitura de notas. A partir do conceito de LMPV adotado nesta pesquisa, em que esta é definida com a leitura e execução ao instrumento de um trecho musical desconhecido, o método Bona exercitado apenas dizendo o nome das notas não garante a execução à primeira vista. Dessa forma, o método atende parcialmente ao objetivo de desenvolver uma LMPV.

O terceiro material didático indicado, Cadernos de Cambridge⁶⁶, é na realidade uma coleção de Cadernos de Música elaborados pela Universidade de Cambridge para o ensino de música na Inglaterra. A série dessa coleção envolve seis volumes: Aprendendo a compor, Uma breve história da música, Como ler uma partitura, Elementos básicos da música, Forma e estrutura na música, Instrumentos da orquestra. O terceiro volume da série (Como ler uma partitura) citado pelo *Expert 3* trabalha nos mesmos moldes do método Bona: a partir de excertos musicais. O diferencial é que no 3º Caderno de Cambridge há maiores explicações sobre os elementos e estruturas que compõem uma partitura, já que o cunho desse material é de servir como suporte para aulas de música nas escolas regulares do país.

De um modo ou de outro, é importante frisar que não há uma metodologia específica para o ensino da LMPV que atenda a todo e qualquer instrumentista, tampouco um material didático específico para eles. Logo, materiais de apoio que desenvolvam a leitura musical, com certeza colaborarão para o desenvolvimento da LMPV, quando a primeira estiver aliada à execução instrumental.

As questões 8 e 9, sobre a frequência e duração de prática de LMPV demonstraram que 42,9% dos *Experts* praticava sempre LMPV, enquanto 28,6% praticavam quase sempre, e outros 28,6% praticavam ocasionalmente. Ao mesmo tempo, demonstraram que há uma diferença significativa na duração dessa prática, variando entre os respondentes de 15 minutos a 2 horas. O quadro 15 compara e resume os dados.

QUADRO 15: COMPARAÇÃO DOS DADOS DAS QUESTÕES 8 E 9 DA CATEGORIA AQUISIÇÃO DE LEITURA MUSICAL DOS *EXPERTS*



⁶⁶ Roy Bennett (1980)

A questão 10 investigou quais os principais desafios na aprendizagem da leitura musical dos *experts* participantes da pesquisa e como foram superados. Por considerar que existem especificidades particulares de cada instrumento, e todos os *Experts* terem respondido essa questão, o quadro 16 apresenta os dados por instrumento.

QUADRO 16 - DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DE LMPV E SUPERAÇÕES - QUESTÃO 10

Instrumento	Desafios e sua superação
Violino	Linhas suplementares
	Desafios: ritmo; leitura em posições altas no violino. Superação por meio de prática
Flauta	Meu início foi na banda de música de minha cidade, o processo foi natural, quando percebi já estava lendo junto com todos
Piano	Iniciei muito cedo a prática de leitura e os desafios foram superados naturalmente.
	A mudança de pulsação e a coordenação entre mão direita e esquerda
	Por ser muito curiosa e apaixonada por piano, desde o início dos meus estudos musicais lia várias obras disponíveis na biblioteca da escola. Portanto, a leitura se desenvolveu naturalmente.
	Três desafios por ordem de importância: 1) bom domínio da técnica pianística (escalas, arpejos, oitavas, terças, sextas, trinados etc.); 2) habilidade de leitura visual da partitura (ex: identificação de pontos de articulação formal, de modulações, de distinção entre elementos estruturais e ornamentais etc.); 3) conhecimento de repertório do instrumento. O 1º desafio foi superado com a própria formação pianística tradicional, sobretudo no Curso Superior, que já exige um treinamento técnico suficiente para se chegar a uma boa leitura. O 2º desafio foi sendo superado ao longo dos anos de formação musical pelo contato contínuo com a prática de leitura desde criança adquirindo partituras que me interessavam e exercitando ao piano. O 3º desafio para mim foi sendo superado (e ainda está sendo) pelo conhecimento teórico musical (análise, sobretudo), pela prática de música de câmara e pela escuta musical (concertos, gravações, vídeos etc.).

Percebe-se que nessa questão, os primeiros depoimentos tratam como “natural” o progresso no aprendizado da leitura musical. Esses depoimentos parecem revelar também que inexistem a consciência de todo o suporte ambiental (aulas, ensaios, por exemplo) e de possíveis feedbacks de outras pessoas (colegas, parceiros de música de câmara) que interferiram diretamente no aprendizado de leitura desses músicos. Embora essas questões tenham sido abordadas pelo último depoimento, certamente estavam presentes nas aprendizagens dos demais músicos. O aprendizado que ocorre “naturalmente pela prática”, solo ou em grupo, envolve todos os aspectos relacionados às crenças de autoeficácia e autorregulação (Bandura, 1997; Zimmerman, 1998) discutidos até o momento: experiências de êxito ou vicárias, pela modelagem inconsciente do professor proficiente, ou pelas estratégias autorregulatórias.

Embora os desafios descritos pelos *Experts* tenham sido semelhantes aos relatados pelos alunos no Depoimento Preliminar no início da pesquisa (linhas suplementares, ritmos complexos, etc), eles entendiam a técnica instrumental como a compreensão e domínio de elementos ou estruturas musicais isoladas (como escalas, arpejos) ou macroestruturas (como forma, modulações, gêneros e estilos), que colaborarão para um melhor desempenho da LMPV.

Complementarmente está o entendimento dos *Experts* de que a figura do professor de música/instrumento enquanto mediador de suas aprendizagens da leitura musical é essencial. Embora alguns tenham relatado que aprenderam por conta própria a leitura musical, consideravam que o professor “pode ser um espelho para o aluno” (*Expert 2*), ou então, “a principal figura, uma vez que é ele que direciona a formação técnica do instrumentista” (*Expert 5*), ou ainda, “um apoio parcial que incentiva a prática regular” (*Expert 6*) de LMPV. De modo geral, a figura do professor pode ser entendida como um exemplo a ser modelado (VOLKMANN, 2017), e um agente motivador que estimula e incentiva seus alunos.

Quando questionados sobre os fatores responsáveis pelo alto desempenho em LMPV (questão 12), os *Experts* voltaram a destacar três aspectos: prática constante, disciplina e determinação, auto exigência para superar desafios. Quanto à prática constante, destacaram além da regularidade diária, a importância da prática em grupo (duos, trios, quartetos, orquestra, bandas, etc.) e contato com repertórios diversificados. Quanto aos constructos psicológicos como determinação, disciplina e auto exigência, os *experts* os associaram diretamente com a prática instrumental em grupo, como um elemento que exigia deles maior engajamento porque trabalhavam em conjunto (quadro 17).

QUADRO 17 - FATORES DO ALTO DESEMPENHO DOS *EXPERTS* EM LMPV - QUESTÃO 12

<i>Expert</i>	Fatores
1	Desde cedo sempre me interessei em ler todo o tipo de repertório erudito ou popular. Entendia que ler uma partitura era como ler um livro e principalmente nas férias escolares aproveitava esse tempo livre para ler músicas que eu queria estudar no ano seguinte
2	Contato inicial precoce com repertório variado. Prática intensa de performance com outros instrumentos e cantores.
3	Prática diária.
4	Quanto mais tocar, se apresentar, tocar em grupo, orquestra, duo, trios, quartetos, bandas, viver realmente, sair para praticar com outros músicos, desta forma estaremos fazendo música.
5	1) Auto exigência para vencimento de dificuldades técnicas do piano. 2) Prática constante de repertório tecnicamente exigente (sobretudo, obras de virtuosismo). 3) Contato frequente com novas partituras e auto exigência de leitura musical à primeira vista. 3) Prática constante de música de câmara, sobretudo desde o Curso Superior.
6	Muita experiência em orquestras ⁶⁷ .
7	Estudo instrumental e prática diária de leitura, ou seja, disciplina e determinação.

⁶⁷ Diz respeito a instrumentistas que tocam mais em orquestras.

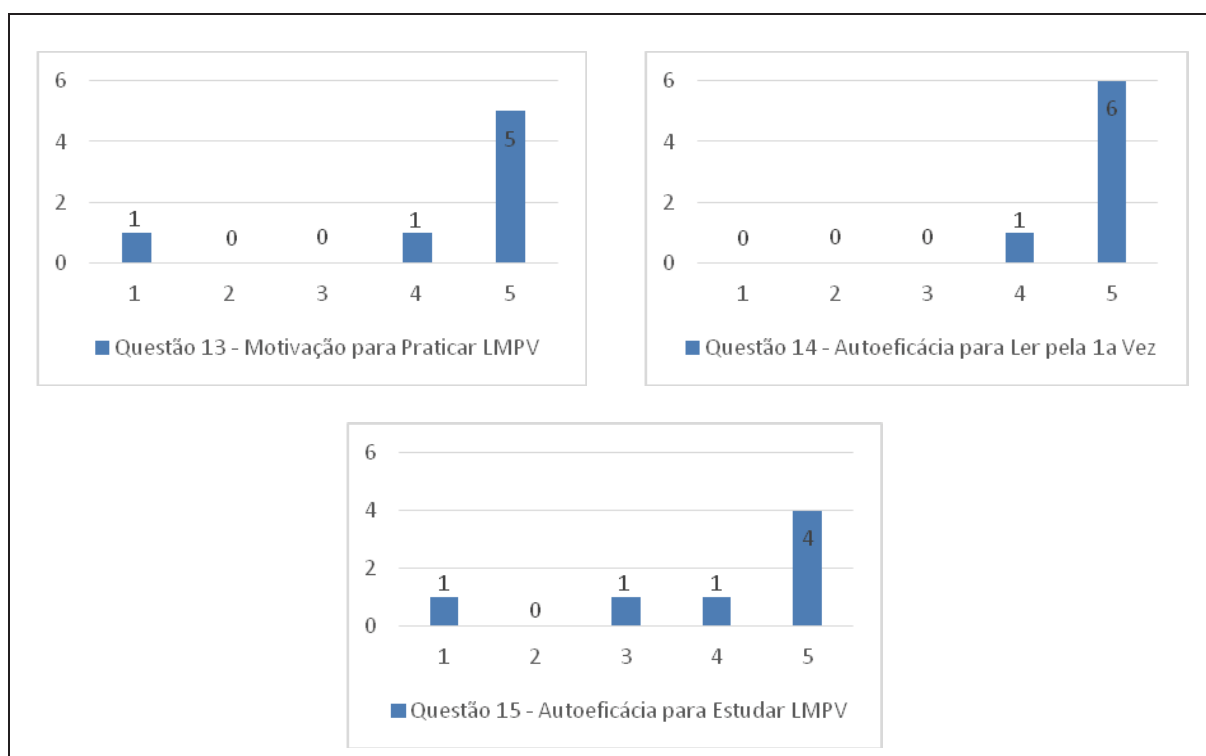
Esses três aspectos, observados conjuntamente, estão diretamente associados aos elementos motivadores que Bandura (1986) menciona como fontes que nutrem as crenças de autoeficácia (experiências de êxito, vicárias, persuasão verbal, estados fisiológicos e afetivos), e direcionam os processos autorregulatórios (planejamento, ação e monitoramento, autorreflexão e tomada de decisões).

5.3.3 Motivação e Crenças de Autoeficácia

A terceira categoria – Motivação e Crenças de Autoeficácia – foi formada por treze dimensões (questões 13 à 25) que investigaram a motivação dos *experts* para praticar LMPV no cotidiano, e suas crenças de autoeficácia para estudar LMPV e ler elementos musicais específicos. Foi utilizada a escala Likert de cinco pontos, onde “1=não me sinto motivado” e “5=me sinto totalmente motivado” e “1=não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”, para as dimensões motivação e crenças de autoeficácia respectivamente.

As questões 13 a 15 foram realizadas sobre a motivação para praticar LMPV no cotidiano, e sobre as crenças de autoeficácia dos *Experts* para ler uma partitura pela primeira vez, e estudar LMPV. O quadro 18 demonstra os resultados.

QUADRO 18 - MOTIVAÇÃO E CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA PRATICAR LMPV – QUESTÕES 13 A 15

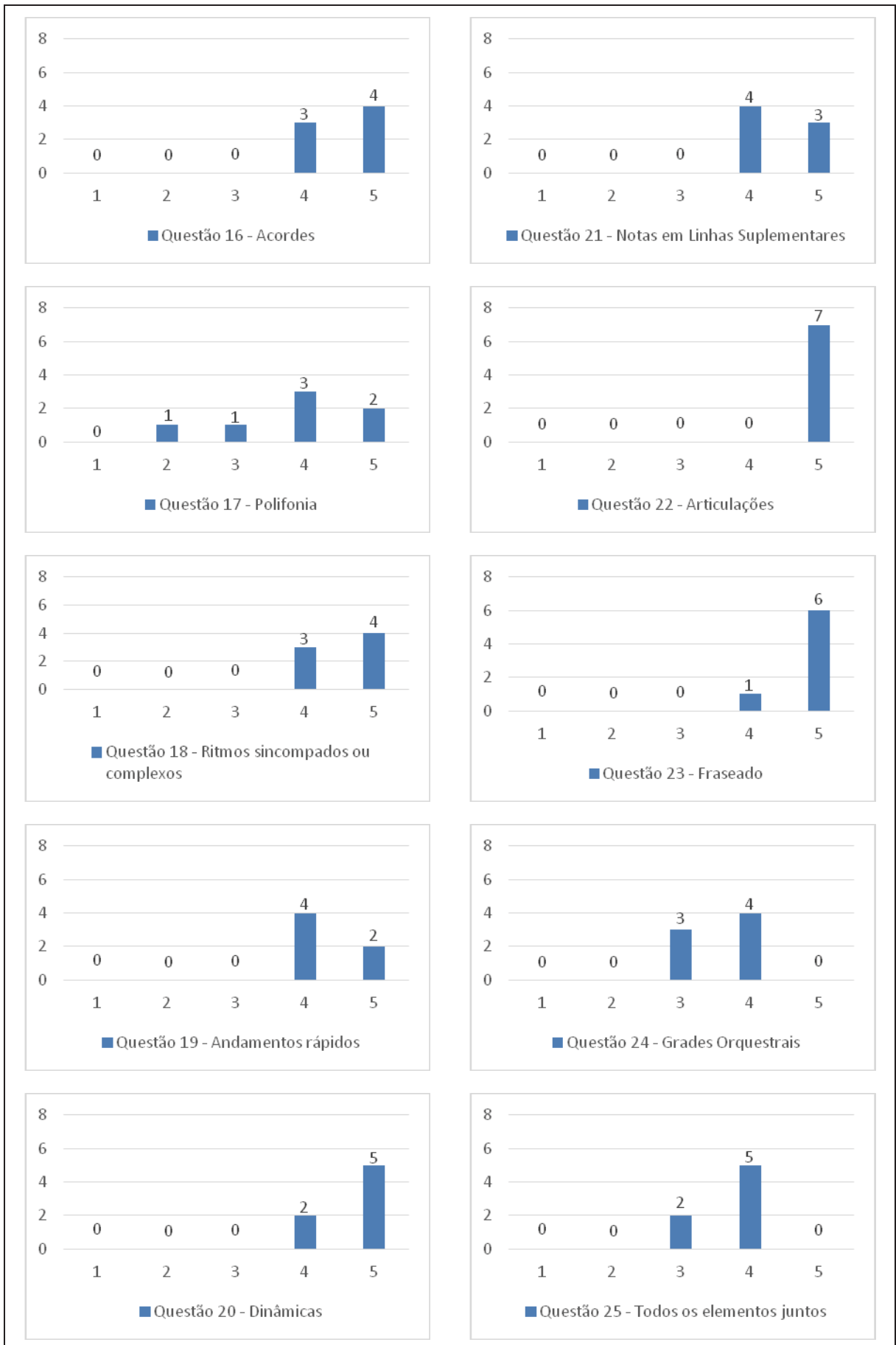


Pelos dados apresentados, é possível interpretar que existia um entendimento diferente dos *Experts* entre a prática e o estudo de LMPV, uma vez que atribuíram alto grau de motivação para praticar, mas dividiram-se quanto a serem capazes de estudar LMPV. Praticar LMPV significa nesta pesquisa, ler e executar uma obra pela primeira vez, do início ao fim. Estudar LMPV significa treinar essa habilidade sobre elementos musicais específicos, identificados durante as práticas de LMPV como desafios a serem superados (p.e.: passagens polifônicas, ou com acordes, etc.), monitorados de acordo com as três fases da autorregulação (planejamento, controle do desempenho, e avaliação do desempenho).

As questões 16 a 25 demonstraram o grau das crenças de autoeficácia dos *Experts* para ler à primeira vista acordes, obras polifônicas, ritmos sincopados ou complexos, obras em andamentos rápidos, indicações de dinâmica, notas em linhas suplementares, articulações, fraseado, grades orquestrais, e todos esses elementos conjuntamente. A escala de autoeficácia foi assim definida: 1=não me sinto capaz, 2=me sinto pouco capaz, 3=me sinto moderadamente capaz, 4=me sinto capaz na maior parte do tempo, e 5=me sinto totalmente capaz.

O quadro 19 demonstra os resultados obtidos:

QUADRO 19 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARA DE ELEMENTOS MUSICAIS - QUESTÃO 16 A 25



Ler à primeira vista grades orquestrais é o maior desafio para esses *Experts*, seguido pela leitura de polifonia, de andamentos rápidos, de notas em linhas suplementares, e ler todos os elementos conjuntamente. Possivelmente os graus de autoeficácia para leitura de todos os elementos juntos tenha sido menor em função do item grades orquestrais, uma vez que a amostra envolve 4 pianistas, e a habilidade de ler à primeira vista esse item é mais comum no trabalho de pianistas acompanhadores. Mesmo entendendo que os demais *Experts* da amostra sejam músicos de instrumentos melódicos (Violino e Flauta Transversal), é possível que o resultado dos níveis de autoeficácia para o item “ler todos os elementos conjuntamente” fossem mais elevados, uma vez que, à exceção das grades orquestrais, acordes e polifonia, todos os demais elementos são mais recorrentes na prática de todos os *Experts* da amostra. Do ponto de vista do ensino/aprendizagem, é importante considerarmos o equilíbrio entre a tarefa e os desafios a serem superados, de forma que o aluno consiga atingir essa superação gradativamente, percebendo ser capaz de superar esses desafios e motivando-se para continuar direcionando seus esforços e atenção.

Os altos graus de crença de autoeficácia atribuído pelos *Experts* à maioria das dimensões anteriores são coerentes quando comparados aos altos graus de motivação para praticar e estudar LMPV. Para Bandura (1997), o nível de motivação da pessoa poderá ser percebido pelo seu comportamento através das escolhas de cursos de ação, da intensidade e da persistência de esforço depositada na ação. O autor considera que essas ações são geradas pelos motivos⁶⁸ que, por sua vez, são influenciados e/ou gerados pelas crenças, percepções, pensamentos e emoções. Como dito anteriormente, a prática de qualquer habilidade é fundamental porque desperta as fontes que nutrem as crenças de autoeficácia, ao mesmo tempo em que desenvolve e aprimora os processos autorregulatórios.

5.3.4 Autorregulação

A quarta e última categoria – Autorregulação – foi dividida em três seções: estratégias de estudo (questão 26 a 32), controle do desempenho (questão 33 a 38), e autoavaliação (questão 39 a 42). Cada seção teve como foco ações envolvidas em cada fase do processo autorregulatório⁶⁹ e foram avaliadas escalarmente quanto à frequência de utilização (estratégias

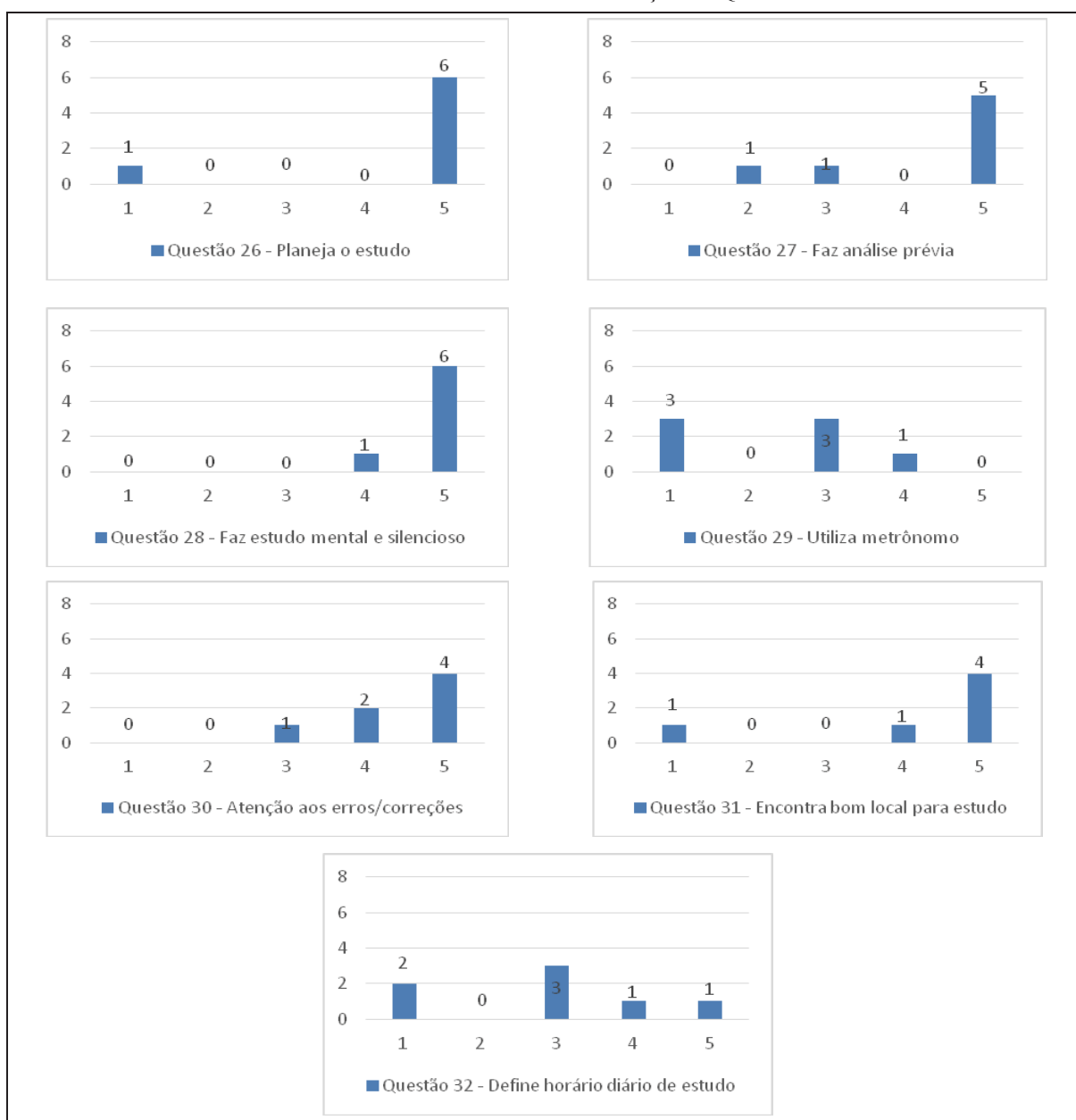
⁶⁸ Os motivos são experiências internas, em forma de necessidades, cognições ou emoções que energizam as tendências de aproximação ou afastamento do indivíduo em uma ação (REEVE, 2006).

⁶⁹ Conforme delimitado por Zimmerman (1998): **a)** fase antecedente, antes do processo de aprendizagem; **b)** a fase de controle do desempenho e da motivação, que ocorre durante o processo de aprendizagem; **c)** a fase de autorreflexão, que ocorre após o processo de aprendizagem.

de estudo), e ao grau de dificuldade para realizar determinadas ações (controle do desempenho, e autoavaliação).

A primeira seção – Estratégias de Estudo – foi formada por sete questões que observam a frequência com que os *Experts* utilizam as estratégias propostas, em uma escala onde “1=nunca faço” e “5=faço sempre”. As questões foram: **(26)** Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma; **(27)** Faço uma análise prévia da obra; **(28)** Faço um estudo mental e silencioso da obra; **(29)** Utilizo metrônomo durante a execução; **(30)** Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente; **(31)** Encontro um bom local para estudar, longe de distrações; **(32)** Estabeleço um horário para estudar diariamente. Os resultados estão no quadro 20.

QUADRO 20 - COMPARATIVO ENTRE AS FREQUÊNCIAS DE UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 26 A 32

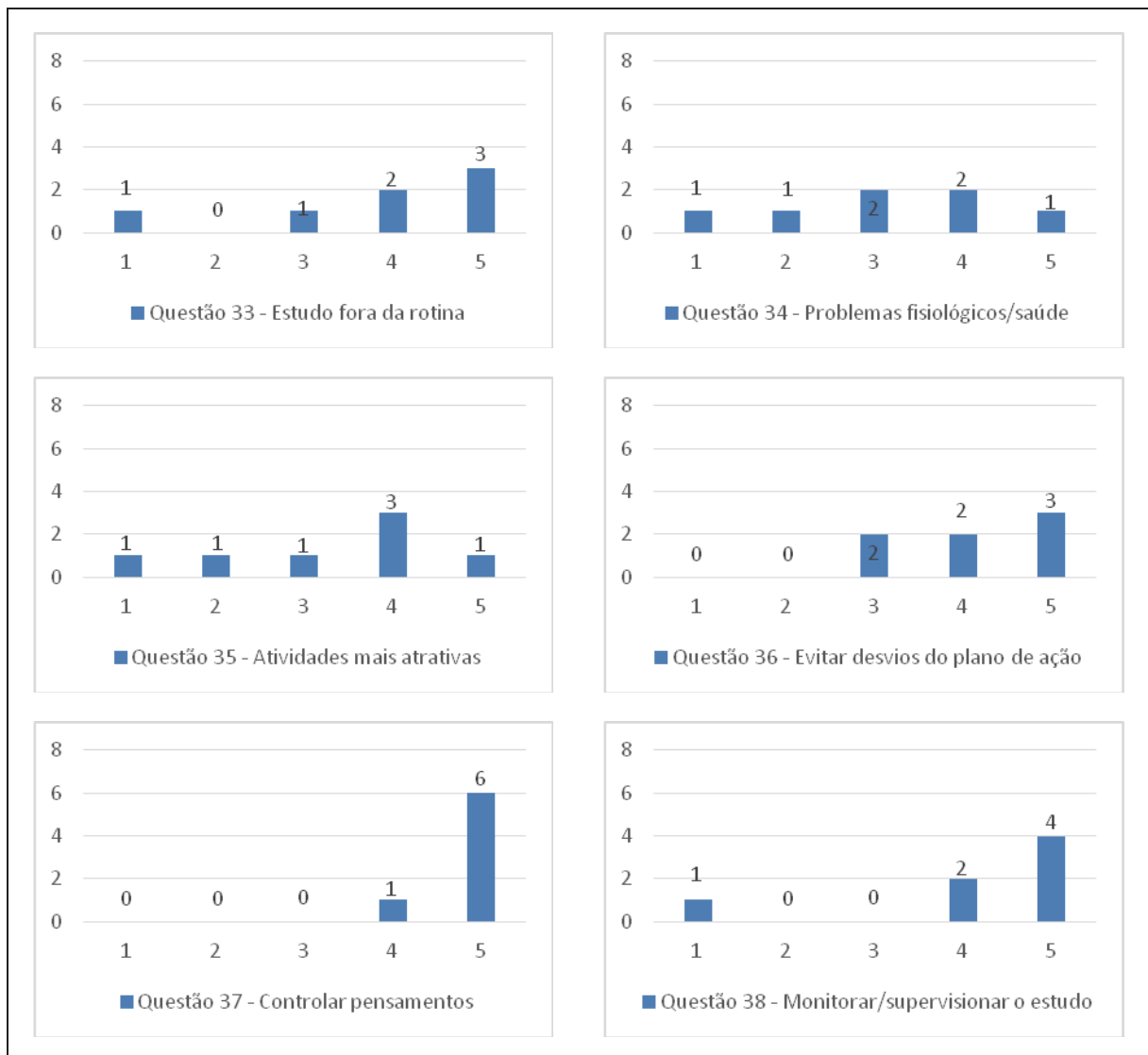


Os dados apresentados anteriormente no quadro 20 demonstram que, dentre as estratégias de estudo mencionadas, os *Experts* mais raramente utilizam o metrônomo para estudo da LMPV. Embora tenham respondido que sempre planejam seu estudo (questão 26), a definição de um horário diário para essa prática (questão 32) praticamente não está contemplada nesse planejamento. Embora professores, alunos e *experts* tenham atribuído à prática intensa como principal responsável pelo bom desenvolvimento da leitura musical à primeira vista, os três grupos demonstraram, no entanto, uma baixa regularidade no estabelecimento de um horário diário para treino/estudo dessa habilidade.

Conforme Zimmermann (1998), na fase antecedente à aprendizagem ocorre o planejamento em si, a partir do estabelecimento de metas, a escolha e planejamento de estratégias adequadas de execução, ativando crenças de autoeficácia, e interesses intrínsecos. As estratégias de estudo investigadas nesta pesquisa, por sua vez, são algumas dentre várias possíveis de serem aplicadas durante o estudo de LMPV. Para esta pesquisa, portanto, foram elencadas aquelas que figuraram no Depoimento Preliminar, realizado durante a primeira etapa dessa pesquisa, apontadas pelos alunos do estudo piloto, e investigadas quanto a sua utilização pelos *Experts*. A escolha por essas estratégias, dentre uma série de outras possíveis, deve ocorrer de acordo com o modo com que cada indivíduo aprende. Cada indivíduo escolhe as estratégias de aprendizagem que melhor lhe convêm, de acordo com os objetivos que deseja alcançar. A escolha consciente das estratégias que melhor se adequam ao aprendizado individual pode ser favorecida pela experimentação de estratégias diferentes.

A segunda seção da categoria Autorregulação foi composta por seis dimensões (questões 33 à 38) que investigam as ações durante a segunda fase do processo autorregulatório: a de controle do desempenho. As dimensões foram analisadas em uma escala de 1 à 5 quanto ao grau de dificuldade que os *Experts* enfrentavam para realizar seu estudo/prática de LMPV, em uma escala Likert na qual estava designado “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade”. São elas: **(33)** praticar LMPV em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.); **(34)** praticar LMPV sentindo-me, por exemplo, cansado, ansioso, estressado, ou estar enfrentando outros problemas de saúde; **(35)** praticar LMPV mesmo havendo outras coisas interessantes para fazer; **(36)** manter-me concentrado em minhas metas de estudo sem permitir que nada me desvie do meu plano de ação (por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.); **(37)** controlar meus pensamentos enquanto pratico LMPV; **(38)** monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico LMPV. O quadro 21 demonstra os resultados.

QUADRO 21 - COMPARATIVO DAS AÇÕES DA FASE DE CONTROLE DO DESEMPENHO DA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 33 A 38

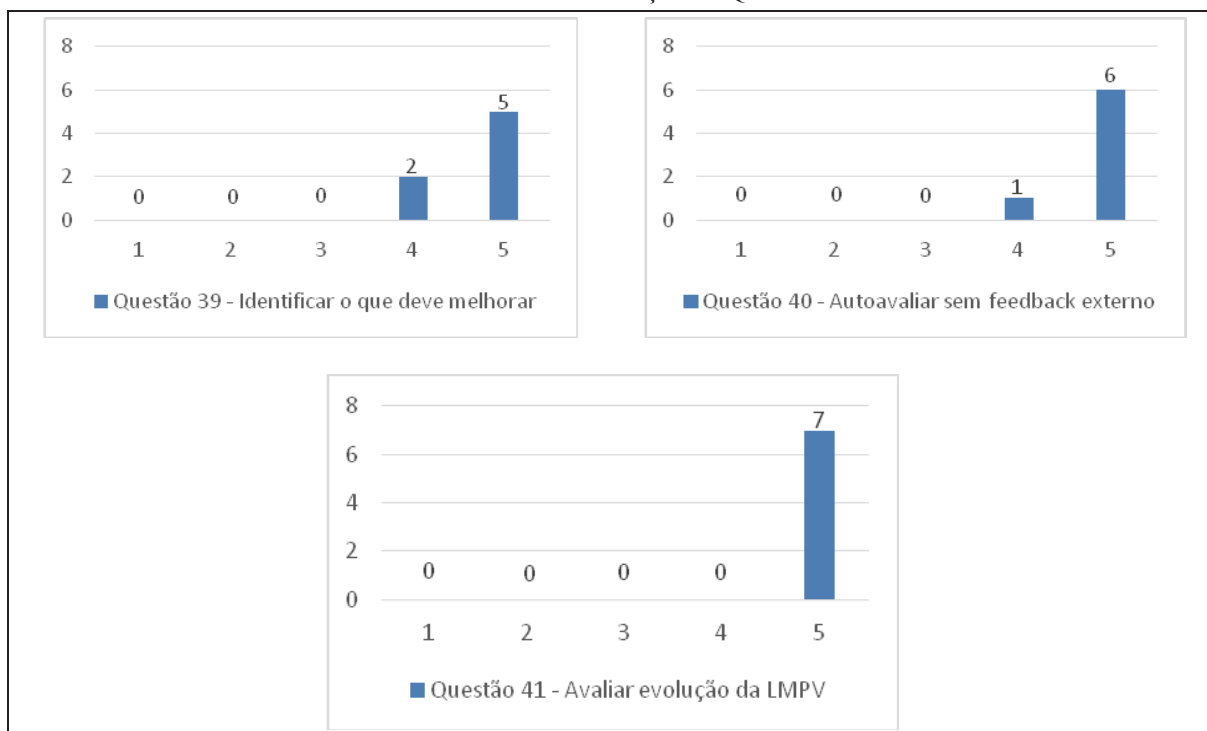


A fase de controle do desempenho do processo autorregulatório envolve concentração, autoinstrução, auto-observação e o automonitoramento. Com base nessas ações, os dados anteriores demonstraram que os *Experts* atribuíam um grau médio/alto de dificuldade em se manterem concentrados durante o estudo/prática de LMPV quando havia atividades mais interessantes/atrativas para fazer, e quando eram afetados por problemas de saúde ou distúrbios cognitivos (ansiedade, nervosismo, etc.). A atribuição de prioridades, nesse caso “manter-se engajado no estudo de LMPV”, é, como salientou o Sujeito 3 no *survey* dos alunos, uma questão de prioridade. Como o comportamento varia em um número de dimensões (qualidade, produtividade, originalidade, dentre outras), as pessoas, em função de suas características, metas e significado funcional da atividade, irão atender seletivamente a certos aspectos de seus comportamentos e ignorar outras dimensões irrelevantes (Bandura, 1978). Para Bandura (1991, 1986) a auto-observação não é um simples balanço mecânico da própria performance ou

conferência e registro de novos marcos, ela opera por meio de processos autorreferentes e, portanto, não pode ser facilmente separada dos demais processos de autorregulação. A atenção seletiva a aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (contexto, reações dos outros, obstáculos, impedimentos) é o ponto de partida para realizar estratégias adequadas, para identificar e controlar fatores pessoais, sociais ou ambientais e para detectar a relação entre realizado e esperado (Silva, 2004). Assim, o sucesso da autorregulação depende da qualidade da auto-observação. E esta serve a duas importantes funções no processo de autorregulação: prover a informação necessária para o estabelecimento de padrões de desempenho realísticos e avaliar as mudanças em curso do comportamento (Bandura, 1986).

A terceira seção da categoria Autorregulação foi composta por quatro dimensões (questões 39 a 42) que investigaram as ações durante a terceira fase do processo autorregulatório: a de autorreflexão sobre a performance realizada. As dimensões das questões 39 a 41 foram analisadas em uma escala de 1 à 5 quanto ao grau de dificuldade que os *Experts* enfrentavam para realizar a autorreflexão sobre suas performances, logo após a prática. A escala era definida em “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade” para: **(39)** Identificar precisamente em que necessito melhorar; **(40)** Avaliar como foi minha performance sem feedback externo; **(41)** Avaliar a evolução da minha prática em LMPV (ver quadro 22). A questão 42 foi discursiva e nela os *Experts* puderam destacar outros desafios ou obstáculos enfrentados durante o estudo/prática de LMPV, não contemplados no questionário.

QUADRO 22 - COMPARATIVO ENTRE AS CAPACIDADES AUTORREFLEXIVAS DOS *EXPERTS* NA CATEGORIA AUTORREGULAÇÃO – QUESTÃO 39 A 41



Nota-se que os *Experts* em LMPV possuíam alto grau de autorreflexão sobre sua prática. Certamente, o grau elevado dessa subfunção autorregulatória colaborou para que os *Experts* tenham alcançado o alto desempenho em LMPV que demonstram. Conforme visto na figura 2, do segundo capítulo desse trabalho, a auto-observação é o primeiro passo da autorregulação, seguido pelo autojulgamento, ambos processos que possibilitam a autorreação (POLYDORO; AZZI, 2008).

De modo geral, no processo de autorregulação, os indivíduos monitoram sua conduta e as condições em que ocorrem, julgam sua relação com seu padrão moral e circunstâncias percebidas, e regulam suas ações por meio das consequências que aplicam a si mesmas (Bandura, 2002). Para as pessoas se autorregularem em direção a metas estabelecidas e segundo padrões pessoais de conduta, primeiro elas precisam saber o que estão fazendo, as condições cognitivas e ambientais em que o comportamento ocorre, para então dirigirem suas reações e obterem êxito em sua performance.

A autorregulação, então, é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo. Uma vez que a autorregulação compõe-se por ações, sentimentos e pensamentos autogerados para alcançar metas, caracteriza-se por um processo motivacional ao incluir iniciativa pessoal e persistência, como as demonstradas pelos *Experts*, especialmente quando se enfrentam obstáculos (ZIMMERMAN; KITSANTAS; CAMPILLO, 2005).

A última questão desse *survey* – n. 42 – contou com apenas dois depoimentos. Esses depoimentos evidenciam aspectos relacionados à motivação e às ações autorregulatórias que reforçam a importância de um ensino e aprendizado de LMPV que considere não só as habilidades motoras de um “mero fazer”, mas o funcionamento humano integrado ao ambiente e relações sociais.

O primeiro depoimento, onde o participante declarou “*Na verdade não penso em tudo isso, só estudo*” (*Expert 1*) refletiu um agir fluído, porém despreocupado com uma maior reflexão sobre o estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados. Se compreendemos, conforme postulado por Zimmerman (1998) e Bandura (2002), que há uma cíclica reciprocidade entre planejar, monitorar/dirigir e avaliar/reagir/adaptar durante o processo de aprendizagem, podemos inferir que negligenciar um desses estágios comprometerá não só a aprendizagem, mas a própria performance, uma vez que envolvem ações complementares como estabelecimento de metas, planejamento de estratégias, autoinstrução e automonitoramento, e autoavaliação. A atenção seletiva e consciente, e não meramente intuitiva, a aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (contexto, reações dos outros, obstáculos,

impedimentos) é o ponto de partida para escolher e realizar estratégias adequadas, identificar e controlar fatores pessoais, sociais ou ambientais e para detectar a relação entre o realizado e o esperado (Silva, 2004). Nesse sentido, a auto-observação não é um simples balanço mecânico da própria performance ou conferência e registro de novos marcos, ela opera por meio de processos autorreferentes e, portanto, não pode ser facilmente separada dos demais processos de autorregulação (BANDURA, 1991).

O segundo depoimento, trouxe a seguinte reflexão: “*Quando encaramos a LMPV como uma atividade prazerosa, os desafios se tornam estímulos para nosso crescimento musical*” (Expert 2) implica em um estado afetivo e, conseqüentemente, psicológico, que ativa a disposição do indivíduo para o agir. As pessoas nem são dirigidas por forças internas nem automaticamente moldadas e controladas pelos estímulos externos. O funcionamento humano é explicado em termos do modelo de reciprocidade triádica no qual o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais, todos (sem distinção) atuam como determinantes interagindo um com o outro (BANDURA, 1986). Nesse sentido, entender a atividade de LMPV como *atividade prazerosa* está diretamente ligada às relações afetivas que o sujeito estabelece com essa atividade, podendo ou não influenciar sua motivação para realizar essa tarefa. Visto que a motivação é um elemento psicológico fundamental para quem vivencia a experiência musical, ao mesmo tempo que é o elemento que garante a qualidade com que o indivíduo se envolve nesse processo (ARAÚJO, 2015), e que ela pode ser despertada e incentivada pelo comportamento afetivo em relação à tarefa, a figura do professor surge como mediador dessa afetividade. Seja através de um exemplo que pode ser modelado pelo aluno, seja a partir das relações afetivas que ele próprio estabelece com a tarefa de LMPV, poderá colaborar significativamente para despertar ou ampliar os graus de motivação desse aluno. A qualidade da persuasão verbal que esse professor pode utilizar com o aluno, terá, assim como qualquer outra fonte que nutre a autoeficácia desse aprendiz, a força para aumentar ou reduzir os níveis de motivação desse aluno para realizar ou se manter em uma atividade. Isso porque influenciará diretamente as convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e contexto específico (AZZI; POLYDORO, 2006).

5.4 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

Os dados apresentados nas seções anteriores permitiram reconhecer algumas congruências com relação a como professores, *experts* e alunos de LMPV compreendiam a habilidade da LMPV. Neste sentido é possível afirmar que os três grupos reconheciam a importância do papel mediacional do professor de LMPV, seja através de um exemplo que pode ser modelado pelo aluno, seja a partir das relações afetivas que ele próprio estabelece com a tarefa de LMPV. Essas relações, por sua vez, podem colaborar significativamente para despertar ou ampliar os graus de motivação: do aluno para aprender, praticar e estudar; do professor para planejar, dirigir, ensinar e avaliar; e do *expert* para continuar praticando e estudando; e de todos os grupos para manterem-se engajados em uma tarefa de LMPV.

Além disso, a qualidade da persuasão verbal que o professor pode utilizar com o aluno, terá, assim como qualquer outra fonte que nutre a autoeficácia desse aprendiz, a força para aumentar ou reduzir os níveis de motivação desse aluno para realizar ou se manter em uma atividade. Isso porque influenciará diretamente as convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e contexto específico (AZZI; POLYDORO, 2006).

Ao mesmo tempo, houve concordância entre os grupos quanto à necessidade de haver uma reflexão maior quanto às metodologias de ensino da LMPV. Embora os professores das duas IES tenham demonstrado altos graus de crenças de autoeficácia para ensinar e avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos nas atividades de LMPV, reconheceram, assim como alunos e *experts*, que é necessário pensar o ensino dessa habilidade de forma mais cautelosa. Por ser consenso entre os três grupos que essa habilidade é corriqueira nas atividades de um músico, ao mesmo tempo que requer capacidades especializadas, entendiam que um ensino direcionado para o desenvolvimento dessas capacidades especializadas, visando o desenvolvimento progressivo da LMPV, deveria ser considerado. Assim como destacam Risarto (2010) e Fireman (2008; 2010), por exemplo, é chegado o momento de considerarmos o ensino de LMPV como disciplina regular nas grades curriculares dos cursos de música das IES brasileiras, e fomentarmos discussões para consolidarmos metodologias e estratégias de ensino de LMPV, buscando critérios sólidos de avaliação, abrangendo todos os componentes cognitivos, sociais e comportamentais dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dessa habilidade. Dessa forma, poderão haver reflexões pedagógicas quanto a materiais didáticos de apoio mais adequados para o ensino dessa habilidade, estratégias de utilização desse material, adequação da carga horária destinada a essa disciplina, estratégias de estudo,

monitoramento e avaliação do progresso de aprendizagem dessa habilidade, conforme apontado pelos três grupos pesquisados.

Apesar dos desafios de ensino e aprendizagem serem apontados pelos participantes da pesquisa, foi possível observar que era do entendimento de todos que existia, além da falta de clareza no direcionamento de estratégias de estudo dessa habilidade, a compreensão da necessidade de uma parcela indispensável de dedicação extraclasse. Ao mesmo tempo que os grupos apontaram que a carga horária da disciplina era parcialmente insuficiente, reconheceram que para se manterem conectados com a prática de LMPV a disciplina era um elemento decisivo para o desenvolvimento ou aprimoramento dessa habilidade.

Os participantes entendiam também, assim como o referencial teórico apresentado, que há vantagens na prática e estudo da LMPV quando pensada de forma mais abrangente, compreendendo a música em estruturas maiores ao invés de elementos isolados. A compreensão global da música, envolvendo a maior quantidade de informação da qual o leitor possa se servir, mesmo que apreendida de forma particionada nas IES (contraponto, harmonia, história da música, etc.), pode auxiliar a execução, sendo agrupada no momento da leitura a fim de dirigir e favorecer a performance musical à primeira vista.

Os *experts* demonstraram ser mais autorregulados durante a LMPV provavelmente por compreenderem as vantagens de relacionar os conteúdos musicais como propulsores de uma leitura musical à primeira vista (como a previsão de problemas, fluência na execução, atenção ao ouvido interno, etc.). Nessa direção, é coerente alunos e professores terem apontado que planejar, monitorar e refletir sobre o desempenho de uma atividade de LMPV, ainda são desafios a serem superados, tanto do ponto de vista prático, quanto instrucional. Uma vez que o indivíduo compreende a importância de ser autorregulado e coloca essas estratégias em ação, está sujeito a experimentar os efeitos positivos desse processo para sua própria aprendizagem, podendo monitorar seu próprio desenvolvimento na habilidade de LMPV, conscientizando-se, refletindo, e agindo sobre seu aprendizado. Dessa forma, a realização da tarefa de LMPV pode se tornar motivadora e prazerosa, uma vez que definirá critérios e estratégias para atingir seus objetivos, ao invés de “apenas tocar”, como reconheceu um dos *experts*. Outras características que certamente contribuem para a alta proficiência em LMPV dos *experts*, e que pouco se nota nos alunos, são a regularidade de uma prática constante de LMPV, a disciplina e determinação, e um alto nível de autoexigência para superar desafios. Essas três características, unidas, podem potencializar o desenvolvimento da LMPV de um músico, contribuindo para que ele alcance maior proficiência nessa habilidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal investigar o processo ensino/aprendizagem da Leitura Musical à Primeira Vista em cursos de Música de Universidades Brasileiras da região sul, à luz da teoria social cognitiva de Albert Bandura, especificamente por meio do estudo das crenças de autoeficácia e da autorregulação dos participantes da pesquisa. Teve como objetivos específicos realizar um levantamento das Universidades Brasileiras públicas e privadas que ofertavam a disciplina de LMPV em seus cursos de graduação; levantar dados junto aos participantes sobre os processos cognitivos envolvidos na aquisição da LMPV; analisar as crenças de autoeficácia dos alunos de LMPV, considerando as relações existentes no contexto de sala de aula e a atuação do professor; verificar os processos autorregulatórios dos alunos participantes, relacionando-os com o desempenho na disciplina; analisar a prática de experts em LMPV destacando seus processos de desenvolvimento desta habilidade e seus processos autorregulatórios; discutir possíveis estratégias para ampliar a crença de autoeficácia e os processos autorregulatórios otimizando o processo de ensino/aprendizagem da LMPV.

Com base no levantamento prévio que listou as IES que continham em sua grade curricular a disciplina de Leitura Musical à Primeira Vista, o recorte dessa pesquisa se restringiu a duas instituições estaduais: a Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e à Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Embora se entenda que a LMPV pode ser praticada como conteúdo em outras disciplinas tais como música de câmara, percepção musical, aulas coletivas de instrumento, e ensaios, por exemplo, o ensino e aprendizagem dessa habilidade poderia ser melhor sistematizado, visando o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem e de critérios de avaliação do progresso dessa habilidade. É patente nos participantes dessa pesquisa, especialmente no grupo dos professores e alunos pesquisados, a importância dessa disciplina como parte integrante no processo de formação de um músico.

Os dados demonstraram que além dos aspectos perceptivos, motores e mnemônicos envolvidos na LMPV, que podem ser desenvolvidos e aprimorados pelo hábito regular de treinamento dessa habilidade, estão envolvidos também aspectos cognitivos comportamentais, que interferem diretamente no desempenho da LMPV. Ansiedade, desencorajamento, desmotivação, crenças limitantes, disfunções fisiológicas são aspectos psicológicos e influenciáveis que contribuem para um baixo desempenho na realização de tarefas, e nesse contexto, na realização de uma LMPV.

Consequentemente, esses fatores psicológicos interferirão seja no processo de ensino, se observado do ponto de vista do professor, seja no processo de aprendizagem do aluno, ou mesmo da realização de uma tarefa de LMPV por profissionais. Esses fatores podem

transformar ou até mesmo ressignificar as crenças que o sujeito tem sobre suas capacidades sobre o quão eficaz é em realizar uma tarefa de LMPV.

Nessa direção, as crenças de autoeficácia foram observadas a partir das quatro fontes que nutrem as autocrenças: a experiência vicária, a persuasão social, a experiência de êxito, e os estados fisiológico ou afetivos. Tanto os leitores proficientes quanto os professores pesquisados revelaram altos níveis de crenças de autoeficácia em todas as dimensões. Os alunos demonstraram que o julgamento sobre suas capacidades em realizar a mesma tarefa diminui em relação ao tipo de comentário realizado pelo professor. O efeito psicológico gerado por uma crítica, especialmente sobre a realização de uma atividade educacional que visa à aprendizagem, pode influenciar diretamente os resultados no desempenho da LMPV. Consequentemente, o resultado no desempenho dessa atividade também é comprometido, gerando estados fisiológicos desfavoráveis que irão interferir nas experiências vicárias e de êxito posteriores. De acordo com a TSC, comprometer as fontes que alimentam as crenças de autoeficácia, mesmo que independentemente, gera uma reação em cadeia que conduz o indivíduo à uma percepção debilitada de suas próprias capacidades.

Nessa mesma direção, a situação de “prova” reduz o julgamento sobre as capacidades de desempenhar essa tarefa diante de um avaliador. Os resultados obtidos demonstram que 20 alunos (54%) acreditam serem menos capazes de realizar uma tarefa de LMPV quando estão em situação de avaliação. Dentre esses 20 alunos, 5 acreditam não serem capazes, 6 acreditam ser pouco capazes, e 9 alunos acreditam ser moderadamente capazes em ler à primeira vista no momento de avaliação. Luckesi (2008) complementa que a situação de avaliação, por si só, pode gerar em alguns alunos estados psicológicos negativos, ao sentirem-se pressionados, acuados ou desencorajados. Os baixos níveis de crenças de autoeficácia influenciarão diretamente o julgamento dos alunos a respeito de suas capacidades de obterem êxito ou não na atividade prática de LMPV.

Os alunos pesquisados indicaram ainda que ler à primeira vista ritmos sincopados ou complexos e textura polifônica são os principais elementos musicais responsáveis por baixos índices de crenças de autoeficácia durante uma LMPV. Esses dois elementos requerem, como salienta Thompson e Lehmann (2004), uma constante adaptação motora para garantir que a execução musical seja a mais próxima possível de uma performance ensaiada. Ao considerarem que a LMPV é uma atividade na qual o intérprete não sabe ao certo o que virá a frente, pode-se deduzir que a deficiência de compreensão musical, especialmente o ritmo, pode influenciar significativamente na continuidade e fluidez da execução.

A proficiência na leitura musical à primeira vista de elementos musicais específicos, como por exemplo acordes, padrões rítmicos, articulações, dinâmicas, prevê um aprendizado e

uma compreensão musical, adquiridos na maioria das vezes nas disciplinas isoladas durante o curso de graduação (teoria musical, percepção musical, análise, etc.). Essa previsão pode ocorrer a partir do estudo antecipado e individualizado, ou em tempo real durante uma LMPV caso o leitor já tenha se familiarizado com esses elementos e estruturas.

Durante a LMPV, o executante busca adiantar a sua leitura, a fim de prever o que terá de tocar (SLOBODA, 2005). Quando desenvolve essa capacidade, ativa os processos autorregulatórios que irão monitorar, direcionar e avaliar sua execução, oferecendo um feedback em tempo real, e posterior à execução, para estabelecer cursos de ação que corrigirão possíveis desvios na execução. A regularidade no estudo e prática de LMPV agiliza o processo de aprendizagem, uma vez que permite que o aluno desenvolva capacidades relacionadas à previsão do que irá tocar, e de estratégias de estudo para otimizar a aprendizagem e o desempenho. Dessa forma, o aluno conseguirá organizar sua aprendizagem nas três etapas do processo autorregulatório proposto por Zimmermann (1998): planejar, controlar, e avaliar seu desempenho.

Com base nos dados obtidos, os leitores proficientes e alunos reconheceram como válidas as estratégias de planejamento examinadas no questionário, e que utilizavam essas estratégias antecedendo o estudo de LMPV. Foram elas: pensar no que é preciso fazer para atingir os objetivos, lembrar as orientações do professor, realizar uma análise prévia da partitura, realizar um estudo mental e silencioso da partitura. Essas estratégias são algumas das possíveis para o estudo de LMPV e que favorecem maior foco atencional à etapa seguinte, de controle do desempenho. Nessa etapa, dos 35 respondentes, 33 disseram que conseguiam prestar atenção quase sempre em seus erros para corrigi-los posteriormente. Esse conjunto de estratégias é um possível caminho para planejar, dirigir, e refletir sobre a aprendizagem de LMPV. A terceira etapa do processo de aprendizagem que é a fase da autorreflexão que, ocorre após o processo de aprendizagem, após a execução, e envolve autoavaliação, autorreações e adaptação, permitindo ao aluno se adequar à sua execução e corrigir possíveis erros na execução. Nessa etapa, os resultados demonstraram que os alunos tinham dificuldades em estudar LMPV em condições que envolviam mudança de rotina (questão 39), problemas de saúde (questão 40), e distrações diversas (questão 41). Em concordância com Bandura (1986) e Zimmerman (1998), o equilíbrio, assim como o desequilíbrio, de aspectos afetivos e fisiológicos podem ser considerados como elementos psicológicos que influenciam positiva ou negativamente nos níveis de crenças de autoeficácia, especialmente, neste caso, sobre a capacidade de planejar, dirigir e controlar o desempenho da atividade de ler à primeira vista.

Quanto mais o aluno planeja e utiliza conscientemente estratégias diferenciadas de estudo, mais sofisticados serão o seu repertório comportamental e suas interações com o ambiente (BANDURA, 1986), otimizando a aprendizagem e aumentando os níveis de autocrenças sobre suas capacidades. Altos níveis de crenças nas capacidades autorregulatórias favorecem a autorreação e adaptação dos alunos frente aos resultados alcançados em suas práticas de LMPV. Quando se olha para os processos de aprendizagem da leitura musical à primeira vista, percebe-se que a autorregulação da aprendizagem não requer somente a apreensão de habilidades autorregulatórias, pois, o instrumentista precisa acreditar na própria capacidade de aplicar persistentemente estas habilidades, apesar de possíveis dificuldades ou situações de estresse. Ou seja, a efetiva autorregulação é conquistada quando se desenvolve fortemente as autocrenças sobre a própria capacidade de autorregulação.

Com base no referencial teórico e nas discussões apresentadas, é possível perceber que os constructos psicológicos têm influência significativa sobre a prática, sobre o ensino e sobre a aprendizagem da LMPV, além daqueles anatomofisiológicos. As crenças de autoeficácia dos professores e dos alunos podem influenciar a motivação de ambos, reciprocamente, contribuindo com uma aprendizagem mais dinâmica e engajada.

Analisando os resultados desta investigação, observa-se que os participantes foram representantes das instituições do sul do Brasil que possuem a LMPV como disciplina. Assim, para complementar os presentes resultados, futuras pesquisas poderiam ser realizadas utilizando participantes de outras instituições além daquelas já pesquisadas.

Observa-se também que a partir do presente estudo foi possível refletir sobre algumas ações para a melhoria do ensino de LMPV nos cursos de graduação em música, incluindo estratégias de ensino que vislumbrem atividades orientadas sobre as etapas do processo regulatório dos alunos, que ampliem suas autocrenças e consolidem a aprendizagem: elaboração de planos de estudo (contendo objetivos, metas a serem alcançadas, e critérios de avaliação do desempenho claros); elaboração de roteiros de auto escuta (para que a atenção esteja focada em um maior controle, direção e reação do que ocorre na execução); e a aplicação dos critérios de avaliação planejados (a fim de obter um feedback qualitativo sobre o desempenho durante a LMPV).

Espera-se, portanto, que essa pesquisa possa contribuir com a área de Educação Musical trazendo uma perspectiva educacional mais ampla no ensino da Leitura Musical à Primeira Vista para a área de Práticas Interpretativas, particularmente no contexto do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Crêterios de avaliaçãõ em mûsica: um estudo com licenciandos**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v.3, p.53-67, jan/dez, 2008.
- ARAÚJO, Marcos V. **Estratêgias de estudo utilizadas por dois violonistas da preparaçãõ para a execuçãõ musical da ELEGY (1971) de Alan Rawsthorne**. Dissertaçãõ de Mestrado. UFRGS, 2010.
- ARAÚJO, Rosane C. Motivaçãõ para prãtica e aprendizagem da mûsica. In: ARAÚJO, Rosane C. (Org.). **Estudos sobre motivaçãõ e emoçãõ em cogniçãõ musical**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 45- 58, 2015.
- ARÔXA, R. A. M. **Leitura musical à primeira vista: perspectivas na formaçãõ do violonista**. Dissertaçãõ (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013
- AUSTIN, J., RENWICK, J. & McPHERSON, G. **Developing motivation**. In: McPherson, G. (ed). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AZEVEDO, Maria C. C. C. de. **“Mûsica em PAS”: a mûsica como objeto de avaliaçãõ do Programa de Avaliaçãõ Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)**. Educaçãõ: Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 107-122, jan/abr, 2012.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Org.). **Autoeficãcia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.
- AZZI, Roberta G, et al. **Crencas de autoeficãcia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.2, 2014.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Introduçãõ à teoria social cognitiva**. In: Bandura: vida, obra e contribuiçãõ para educaçãõ. São Paulo: Casa do psicólogo, p. 15- 23, 2014.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BANDURA, A. **The self-system in reciprocal determinism**. *American Psychology*, v.33, p.344-358, 1978.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory of self-regulation**. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, p.248-287, 1991.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. **Social Cognitive Theory: An Agentic**. *Annual Reviews Psychologist*, v.52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>> Acesso em: 02/02/2016.

- BANDURA, A. **Selective moral disengagement in the exercise of moral agency**. Journal of Moral Education, v.31, n.2, p.101-119, 2002.
- BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco American Psychology, v.33, p.344-358, 1978 In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANTON, L. **The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music**. Psychology of Music, v. 23, p. 3 – 16, 1995.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- BATTISTI, D. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2016.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Cronbach's alpha**. British Medical Journal. p. 314-572. 1997.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual da avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BONA, M. **Pedagogias em Educação Musical**. Teresa Mateiro; Beatriz Ilari (org.). Série Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011.
- BOSHUIZEN, H. P. A.; SCHIMIDT, H. G. **On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices**. *Cognitive Science*, 16, 1992, p.153-184.
- BOSSEUR, Jean-Yves. **Do som ao sinal: história da notação musical**. Tradução de Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: UFPR, 2014.
- BUCHER, H. **Leitura musical à primeira vista: A ciência da conquista**. 1ª. Ed. Publicação independente: Vitória/ES, 2009. Material Didático disponível em: <<http://www.musicalbucher.com.br/images/downloads/loja/mbloj14eituraprimeiravista.pdf>>.
- BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. C. & FINI, L. D. (Orgs.). Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 115-134.
- BZUNECK, J. A. **As crenças de autoeficácia e seu papel na motivação do aluno**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2004a.
- BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 9-36.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental**. Dissertação (Mestrado em Música) –Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERESER, C. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música) –Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CLARKE, E.F., PARNCUTT, R., RAEKALLIO, M.; SLOBODA, J.A. **Talking Fingerings: An Interview Study on Pianists' Views on Fingering**. *Musicae Scientiae* 1: p. 87-107, 1997.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISSON, K. **Research methods in education**. New York: Routledge, 2007.

CONDESSA, J. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos de música**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2011.

CORTINA, J. M. **What is coefficient alpha? An examination of theory and applications**. *Journal of Applied Psychology*. v. 78, p. 98-104. 1993.

COSTA, A. E. B. **Auto-eficácia e bournout**. *Revista Eletrônica Inter Ação Psy* – Ano 1 – p.34-67, ago 2002.

COSTA, A. E. B. Modelação. In. BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008, p. 123-148.

COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. **Auto-eficácia e a motivação para aprender considerações para o desempenho escolar dos alunos**. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J.(Orgs). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 2006, p. 87-109.

COSTA, J. F. **Leitura musical à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa**. Dissertação de mestrado CPG/IA/UNICAMP. Campinas, 2011.

CROFTON, I.; FRASER, D. **Dictionary of musical quotations**. Schirmer, New York, 1985.

CRONBACH, L. J. **Coefficient alpha and the internal structure of test**. *Psychometrika*. 1951.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010, 296 p.

CSIKSZENTMIHALYI, M.. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e prática**. São Paulo: Moderna, 2003.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. **Long-term working memory**. *Psychological Review*, 102(2), Apr 1995, 211-245.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-ROMER, C. **The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance**. *Psychological Review*, 100 (3), 1993, p. 363–406.

ERICSSON, K. A.; SMITH, J. (Eds.). **Toward a general theory of expertise: Prospects and limits**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

ERICSSON, K. A.; SMITH, J. **The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance**. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press, 2006. p.685-706.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar**. III Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, p. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

FIREMAN, M. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. **Revista MUSIFAL**: Alagoas, 2010. Ano 1, n. 1. pp. 32-38. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/musifal/edicoes.html>>.

FIREMAN, M. O papel da memória na leitura musical à primeira vista. In: **Anais do SIMCAM4 - IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – mai. 2008**.

FONTEERRADA, M. T. O.. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. **The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading**. *Royal Society – Biological Sciences*, v. 266 (1436), p. 2435-2440, 1999.

GABRIELSSON, A. **Music performance research at the millennium**. *Psychology of Music*, vol. 31(3): 221 – 272, 2003.

GOLDENBERG, R. **Uma avaliação da abordagem ascendente para a leitura cantada à primeira vista**. *Revista da ABEM*, v.23, n.34, p.80-94. Londrina, 2015.

GOMES, A. C. A. **A relação entre sujeito expert e o objeto de conhecimento de expertise**. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, 2008.

GONÇALVES, A; ARAÚJO, R. C. **A Leitura Musical à Primeira Vista nos cursos de música de Universidades Brasileiras da região Sul:** um estudo com base na teoria sociocognitiva sobre processos de ensino/aprendizagem. Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Curitiba, 2016.

GONÇALVES, S. L. **Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical.** Dissertação de Mestrado. UFPR, 2013.

GOOLSBY, T. W. **Eye movement in music reading:** Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception* 12(1), 77-96, 1994a.

GOOLSBY, T. W. **Profiles of processing:** Eye movements during sight reading. *Music Perception* 12(1), 97-123, 1994b.

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e prática.** São Paulo: Moderna, 2003.

HAHHBLOOM S. J. et al. **The 100 most eminent psychologists of the 20th century.** Review of *General Psychology*: v.6, n.2, 2002, p. 139–152.

HARRIS, P. **Improve your Sight Reading:** a progressive interactive, approach to sight-reading. Level 1-8. Alfred Music: 1998.

HODGES, D. A. **The acquisition of music reading skills.** In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research in music teaching and learning* (pp. 466-471). New York: Schirmer Books, 1992.

HORA, H. R. M; MONTEIRO, G. T. R; ARICA, J. **Confiabilidade em Questionários para Qualidade:** um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, v.11, n.2, p.85-103, 2010.

KAPLAN, J. A. **Teoria da Aprendizagem Pianística.** 2.ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KRUS, D. J.; HELMSTADTER, G. C. **The problem of negative reliabilities.** *Educational and Psychological Measurement*. v. 53, p. 643-650. 1993.

LEHMANN A. C., ERICSSON K. A. **Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying.** *Psychomusicology* 12, 182–195, 1993.

LEHMANN A. C., ERICSSON K. A. **Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance.** *Psychomusicology* 15, 1–29, 1996.

LEHMANN, A. C.; McARTHUR, V. H. **Sight-reading.** In R Parncutt and G McPherson, eds, *Science and psychology of music performance*, 135–150. Oxford University Press: Oxford, 2002.

LEHMANN, A.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R.H. **Psychology for Musicians:** understanding and acquiring the skills. Oxford: New York, 2007.

LEHMANN, A; KOPIEZ, R. **Sight-reading.** In: *The Oxford handbook of music psychology.* New York: Oxford University Press, 2009.

LEONTITSIS, A.; PAGGE, J. **A simulation approach on Cronbach's alpha statistical significance**. Mathematics and Computers in Simulation. v. 73, p. 336-340. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, I. C. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MACY, A. **Becoming a great sight-reader – or not**. Learn from my Quest for Piano Sight-Reading Nirvana. Edição independente, 2014. Disponível em: <<http://almacystuff.com>>.

MARIANI, Silvana. **Pedagogias em Educação Musical**. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (org.). Série Educação Musical. Curitiba: Ibpe, 2011.

MARKOV, A.; BERLIN, B. **Sight-Reading and Ear Tests**. Vol. 1-11. Frederick Harris Music Publisher, 2015.

MASSARELLA, F. **Motivação intrínseca e o estado mental flow em corredores de rua**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2008.

McPHERSON, G. E. **Improvisation: Past, present and future**. 054-162). In H. Lees (Ed.). Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, held in Tampa, Florida, USA, 1994.

McPHERSON, G. E.; GABRIELSSON, A. **From sound to sign**. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. The science & psychology of music performance. New York: Oxford University Press, 2002, p. 99 – 115.

MEYER, R.K.; PALMER, C. **Temporal and motor transfer in music performance**. Music Perception, v. 21, p. 81 – 104, 2003.

MILLS, J.; McPHERSON, G. E. **Musical literacy**. In: McPHERSON, G. E. The child as a musician: a handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 2006, p. 155 – 171.

MONTAÑÉS, A. M. **La enseñanza de la lectura a primera vista en el piano em las enseñanzas elementares y profesionales: una investigación educativa sobre concepciones y prácticas de los profesores de conservatórios**. Dissertação de Mestrado. Universitat Jaume I – Castellón, Espanha. 2016.

MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. **O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais**. Educação Unisinos (Online), v. 20, p. 106-116, 2016.

MUNIZ, F.R.S. **O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: As Habilidades nos Diversos Campos de Atuação**. Dissertação de Mestrado PPGM/UFG, Goiânia 2010.

NEVES, G. S. **O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2017.

OLIVEIRA, M. A. W. **Motivação na formação inicial**: um estudo com licenciados do Brasil. Tese de Doutorado. UFRGS, 2015.

O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. **Motivation**. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

PACE, R. **Sight-Reading and Musical Literacy**. In: *The Essentials of Keyboard Pedagogy: A series of 10 monographs on basic elements of piano instruction*. Lee Roberts Music Publications, Inc. 1999. Disponível em: <<http://iptfonline.com/Mono%201.pdf>>.

PAIVA, S.; RAY, S. **O pianista co-repetidor de grupos corais**: estratégias para a leitura musical à primeira vista. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília, 2006.

PAJARES, F. **Self-efficacy during childhood and adolescence**: implications for teachers and parents. In: PAJARES, F. (Org.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2005. Disponível em: <www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>.

PAJARES, F.; OLÁZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral**. In: BANDURA, A. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 98-114.

PALMER, C.; MEYER, R.K. **Conceptual and motor learning in music performance**. New York: Psychology Press, 2000.

PASTORINI, E.V.S.P. **A contribuição de dois estudos exploratórios na investigação dos processos de prática de leitura musical à primeira vista com estudantes de violão**. Anais VIII Encontro de Pesquisa em Arte da Fundarte. Montenegro, 2015. p.198-206.

PASTORINI, E.V.S.P. **Leitura musical à primeira vista no violão**: um estudo com alunos de graduação. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENTTINEN, M.; HUOVINEN, E. **The early development in sight-reading skills in adulthood**: a study of eye movements. *Journal of Research in Music Education*, n. 59 (2), p. 196 – 220, 2011.

PENTTINEN, M.; HUOVINEN, E.; YLITALO, A. **Silent sight-reading**: amateur musician's visual processing and descriptive skill. *Musicae Scientiae*, n° 17 (2), p. 198 – 216, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIKE, P. D.; CARTER, R. **Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group piano students**. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 231 – 246, 2010.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. **Auto-regulação: aspectos introdutórios**. In: BANDURA; AZZI e POLYDORO. Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.

QUADROS, J. **Material organizado para a disciplina “Didática e Prática do Ensino de Música**. Curso de Pós-Graduação em Educação Musical. 47p. Montes Claros: Faculdades Santo Agostinho (FASA), 2008.

RAMOS, Ana Consuelo. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo CLASP de Swanwick**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RICHMAN, H. **Super sight-reading secrets: an innovative, step-by-step program for keyboard players of all levels**. Sound Feelings Publishing, California, 3.ed., 1986.

RISARTO, M. E. F. **A leitura musical à primeira vista e o ensino de piano**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2010.

ROCHA, C. M. M. **Sugestões de atividades para aulas de iniciação musical**. Método Willems. Salvador: MusiMed, 2007.

ROCHA, A. F. **Leitura musical à primeira vista com organistas: um estudo com a execução de trechos homofônico e polifônico**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROGERS, W. M.; SCHIMITI, M.; Mullins, M. E. **Correction for unreliability of multifactor measures: comparison of Alpha and parallel forms approaches**. Organizational Research Methods. v. 5, p. 184-199. 2002.

ROPKE, C. B. **O perfil do professor de música que atua na educação infantil e suas crenças de autoeficácia**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2017.

RUIVO, C. **O pianista colaborador: um estudo com os alunos de bacharelado em instrumentopiano da UDESC**. Dissertação de Mestrado. UDESC, 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SADIE, S. **The new Grove dictionary of music and musicians**. 2 ed., Vols. 1-29. London: Mcmillian, 2001.

SANTOS, N. I. O. **"Métodos Ativos" no Curso de Musicalização do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández**. Anais do XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiiregusul/regs2016/paper/viewFile/1775/776>>. Acessado em: 25/03/2017.

SCHUNK, D., H; PAJARES, F. **The development of academic self-efficacy**. In: ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Development of Achievement motivation. Oxford: Academic Press, 2002. p. 16-31.

- SCHLICHTING, F. P. **Motivação para aprender no NEP – Núcleo de Excelência em Piano – da UDESC**. Trabalho de Conclusão de Curso. UDESC, 2016.
- SEARA, A. R. B. N. **Leitura musical à primeira vista ao piano: importância e estratégias de desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2015.
- SILVA, A. L. da A. Autorregulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: SILVA, A.L. da et al. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto, 2004. p. 17-39.
- SILVA, C. R.; BARROS, G. S. **O Pianista Colaborador**: Um Estudo no Contexto da UDESC, em Florianópolis. Revista DAPesquisa, v.9, n.12, p 03 - 17, dezembro 2014.
- SILVA, R. R. **Consciência de autoeficácia**: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2012.
- SMITH, H. **Progressive Sight-Reading Exercises**: Piano Technique. Schirmer, 1986.
- SLOBODA, J. A. **Music reading and prose reading**: Some comparisons of underlying perceptual processes. Unpublished PhD, University of London, 1974a.
- SLOBODA, J. A. **The eye-hand span**: An approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music*, 1974b, v.2, p. 4–10.
- SLOBODA, J. A. **Phrase units as determinants of visual processing in music reading**. *British Journal of Psychology*, 1977, n. 68, p. 117–124.
- SLOBODA, J. A. **The musical mind**: The cognitive psychology of music. New York: Oxford University Press, 1993. Edição revisada.
- SLOBODA, J. A. **Exploring the musical mind**: cognition, emotion, ability, function. New York: Oxford University Press, 2005.
- SLOBODA, J. A. **A Mente Musical**: Psicologia da Música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SLOBODA, J. A. **La Miente Musical**: La Psicología Cognitiva de la Música. Madri: Antonio Machado Libros, 2012.
- SLOBODA, J. A. *et al.* **The role of practice in the development of expert musical performance**. *Br. J. Psychol.* 87, 1996, p.287–309.
- SLOBODA, J. A., PARNCUTT, R., CLARKE, E. F., RAEKALLIO, M. **Determinants of finger choice in piano sight-reading**. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1998, n. 24, p. 185–203.
- SOLOMON, L. J. **Teaching sight-reading**. 2002. Material online disponível em: <<http://www.geocities.com/athens/marble/9607/sight.htm>>. Acessado em 25/07/2016.
- SOUZA, E. C. **As emoções e o ensino da música**. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2011. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7805>>.

- SOUZA, L. F. N. I. S. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.111-126.
- SNYDER, B. **Memory for music**. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. *The Oxford handbook of music psychology*. New York: Oxford University Press, 2009, p. 107-117.
- STREINER, D. L. **Being inconsistent about consistency**: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*. v. 80, p. 217-222. 2003.
- TAN, S.; PFORDRESHER, P.; HARRÉ, R. **Psychology of music – from sound to significance**. New York: Psychology Press, 2010.
- THOMPSON, S.; LEHMANN, A. **Strategies for sight-reading and improvising music**. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 143–159). Oxford: Oxford University Press, 2004.
- UNGLAUB, A. R. **Um olhar reflexivo sobre a Leitura Musical à Primeira Vista realizada por pianistas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Música-Piano. UDESC, 2006.
- URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. **A auto-eficácia na transição para o trabalho**. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.25 – 58.
- VOLKMANN, S. E. **A modelação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva**: a aquisição das crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2017.
- WATERS, A. J.; TOWNSEND, E.; UNDERWOOD, G. **Expertise in musical sight reading**: A study of pianists. *The British Journal of Psychology*, 1998 v.89, n1, p.123-149.
- WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. **Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality**. *British Journal of Psychology*, 2010.
- WRISTEN, B.; EVANS, S.; STERGIOU, N. **Sight-Reading Versus Repertoire Performance on the Piano**: A Case Study Using High-Speed Motion Analysis. *Journal Articles*, 2006. Paper 40. Disponível em: <http://digitalcommons.unomaha.edu/biomechanicsarticles/40>.
- WRISTEN, BRENDA. **Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading**: A Review of Literature. In: *Update Applications of Research in Music Education*. Fall-Winter, 2005.
- WERNER, A. S. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2017.
- ZHUKOV, K. **Explore advanced piano student's approaches to sight-reading**. *International Journal of Music Education*, v. 32, n.4, p. 487 – 498, 2014.
- ZIMMERMAN, B.J. **Self-regulating academic learning and achievement**: the emergence of a social cognitive perspective. *Educ. Psychol. Rev.*, v. 2, p. 173-201, 1990.

ZIMMERMAN, B.J. **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation**: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. (Ed.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. New York: Guilford, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. **Self-Efficacy**: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, v.1, n25, p. 82–91, 2000.

ZIMMERMAN, B.J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. **Evaluación de la autoeficacia regulatoria**: una perspectiva social cognitiva. Evaluar, n. 5, p. 1-21.

APÊNDICE 1 – DEPOIMENTO PRELIMINAR ALUNO

DEPOIMENTO PRELIMINAR SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA (LMPV) - ALUNO

Prezado aluno,

Sou doutorando em música na Universidade Federal do Paraná, e este questionário faz parte da etapa preliminar de minha pesquisa. A partir dela, pretendo identificar os desafios com os quais você se depara enquanto aluno de Leitura Musical à Primeira Vista.

Todas as suas respostas serão preservadas, bem como sua identidade, pois somente o pesquisador terá acesso a elas. As informações prestadas serão estritamente confidenciais, impossibilitando qualquer identificação individual.

Se quiser, sinta-se à vontade para utilizar o verso da folha para continuar suas respostas.

Obrigado por participar!

1 – Você é aluno de qual curso?

() Licenciatura em Música _____

() Bacharelado em Música. Especificar habilitação: _____

() Outro: _____

2 – Quais são os desafios encontrados durante a sua aprendizagem de LMPV?

3 – Quais desafios você acredita que o professor enfrenta durante o ensino de LMPV?

APÊNDICE 2 – DEPOIMENTO PRELIMINAR PROFESSOR

DEPOIMENTO PRELIMINAR SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA MUSICAL À PRIMEIRA VISTA (LMPV) - PROFESSOR

Prezado professor,

Sou doutorando em música na Universidade Federal do Paraná, e este questionário faz parte da etapa preliminar de minha pesquisa. Com ele pretendo identificar os desafios com os quais você se depara enquanto professor da disciplina Leitura Musical à Primeira Vista.

Todas as suas respostas serão preservadas, bem como sua identidade, pois somente o pesquisador terá acesso a elas. As informações prestadas serão estritamente confidenciais, impossibilitando qualquer identificação individual.

Se quiser, sinta-se à vontade para utilizar o verso da folha para continuar suas respostas.

Obrigado por participar!

1 – Você ministra a disciplina de LMPV para alunos de quais cursos?

() Licenciatura em Música _____

() Bacharelado em Música. Especificar habilitação: _____

() Outro: _____

2 – Quais são os desafios encontrados durante o ensino da LMPV?

3 – Quais são os desafios percebidos durante a aprendizagem da LMPV?

APÊNDICE 3 – TRADUÇÃO DA ESCALA TSES

Escala da Autoeficácia dos professores de Bandura (Tradução: Cereser, 2011)

Indique o grau de sua confiança de acordo com a forma numérica de 0 to 100 usando a escala abaixo:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não posso fazer		Posso fazer moderadamente					Com certeza posso fazer			

Eficácia para influenciar tomada de decisões

Influenciar as decisões que são feitas na escola.

Expressar meu ponto de vista livremente sobre questões escolares importantes.

Obter material de instrução e equipamento que necessito.

Autoeficácia educacional

Alcançar os alunos mais difíceis.

Conseguir que os alunos aprendam quando há falta de apoio em casa.

Manter os alunos focados em tarefas difíceis.

Aumentar a memória do aluno a respeito daquilo que foi ensinado previamente.

Motivar os alunos que demonstram pouco interesse em estudar.

Conseguir que os alunos trabalhem bem em conjunto.

Superar a influência de condições adversas da comunidade sobre a aprendizagem dos alunos.

Conseguir que as crianças façam seus deveres de casa.

Autoeficácia disciplinar

Conseguir que as crianças sigam as regras de sala de aula.

Controlar o comportamento perturbador na sala de aula.

Prevenir problemas de comportamento na área escolar.

Eficácia para engajar os pais a participar

Conseguir que os pais participem nas atividades escolares.

Auxiliar os pais no sentido de ajudarem seus filhos a terem êxito na escola.

Fazer com que os pais se sintam bem na escola.

Eficácia para mobilizar o envolvimento da comunidade

Conseguir que grupos comunitários se envolvam em trabalhar com a escola.

Conseguir que empresas se envolvam em trabalhar com a escola.

Conseguir que faculdades e universidades locais se envolvam no trabalho com a escola.

Eficácia para criar um clima positivo na escola

Fazer com que a escola seja um local seguro.

Fazer com que os alunos se divirtam vindo à escola.

Fazer com que os alunos confiem nos professores.

Auxiliar outros professores com suas competências pedagógicas.

Aumentar a colaboração entre professores e administração para que a escola funcione de forma eficaz.

Reduzir a evasão escolar.

Reduzir o absentismo escolar.

Conseguir fazer com que os alunos acreditem que possam se sair bem na escola.

APÊNDICE 4 – TRADUÇÃO DA ESCALA NTSES

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DA NORUEGA (Tradução: Cereser, 2011)

Categoria das respostas: (1) não estou certo (7) absolutamente certo

O quanto você tem certeza que pode:

Instrução

1. Explicar temas centrais (principais) da sua disciplina mesmo àqueles alunos que atingem baixa compreensão.
2. Providenciar boas orientações e instruções para todos os alunos, independentemente dos seus níveis de habilidade.
3. Responder às questões dos estudantes para que eles compreendam problemas difíceis.
4. Explicar a disciplina para que a maioria dos alunos compreenda os princípios básicos.

Adaptar instruções para necessidades individuais

5. Organizar trabalho escolar adaptando instruções e trabalhos para necessidades individuais.
6. Providenciar desafios reais para todos os alunos mesmo em classes que possuam habilidades mistas.
7. Adaptar instruções para necessidades dos alunos com baixo rendimento, enquanto você também atende a necessidades de outros alunos na classe.
8. Organizar trabalho de sala de aula para que alunos com baixas e altas habilidades trabalhem com tarefas que são adaptadas para suas habilidades.

Motivar alunos

9. Fazer com que os alunos trabalhem com afinco em seus trabalhos escolares.
10. Instigar o desejo de aprender mesmo entre os alunos com baixo rendimento.
11. Fazer com que os alunos deem o melhor mesmo quando trabalham com problemas difíceis.
12. Motivar alunos que mostram baixo interesse no trabalho escolar.

Manter a disciplina

13. Manter disciplina em qualquer escola ou grupo de estudantes.
14. Controlar mesmo o aluno mais agressivo.
15. Fazer os alunos com problemas de comportamento seguirem as regras da sala de aula.
16. Fazer todos os estudantes se comportarem com educação e respeitarem os professores.

Cooperar com colegas e pais

17. Cooperar com a maioria dos pais.
18. Encontrar soluções adequadas para conflitos de interesse com outros professores.
19. Colaborar construtivamente com pais dos alunos com problema de comportamento.
20. Cooperar efetivamente e construtivamente com outros professores, por exemplo, em equipes de ensino.

Lidar com mudanças e desafios

21. Usar com sucesso qualquer método instrucional que a escola decida usar.
22. Gerenciar instruções independentemente de como está organizado o grupo de alunos (composição do grupo, grupos com idades mistas, etc.).
23. Gerenciar instruções mesmo se o currículo é mudado.
24. Ensinar bem mesmo utilizando métodos instrucionais que não foi de sua escolha e decisão.

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO PILOTO ALUNO

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Você cursou qual Graduação?
4. Qual sua Universidade?
5. Qual seu instrumento?
6. Há quanto tempo estuda música?

Aquisição de Leitura Musical

7. Com que idade começou a estudar música?

Houve alguma interrupção?

Como você aprendeu a ler música?

8. Você pratica leitura musical com que frequência?

Você utilizava algum material didático para a prática de LM?

Você pratica leitura musical com que frequência?

Qual a duração do seu estudo prático de leitura musical?

9. Complete a frase: Quando leio música à primeira vista eu:

Motivação

Para responder as próximas questões considere uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto motivado” e “5=me sinto totalmente motivado” para:

10. Praticar Leitura Musical à Primeira Vista?
11. Realizar as tarefas de LMPV em sala de aula?
12. Continuar praticando LMPV após a aula?

Crenças de Autoeficácia

Para responder as próximas questões a respeito de suas habilidades para realizar as tarefas listadas, considere uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz” para:

13. Ler uma partitura pela primeira vez:
14. Estudar LMPV:
15. Ler à primeira vista diante de meu professor e de meus colegas:
16. Ler à primeira vista se recebo incentivo de meu professor:
17. Ler à primeira vista se recebo críticas de meu professor:
18. Ler à primeira vista durante uma prova de LMPV:
19. Ler à primeira vista após observar meus colegas tendo êxito na LMPV:

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=tenho muita facilidade”, avalie o seu desempenho para ler à primeira vista os elementos musicais listados a seguir.

20. Acordes:
21. Polifonia:
22. Ritmos sincopados ou complexos:
23. Andamentos rápidos:

24. Dinâmicas:
25. Notas em linhas suplementares:
26. Articulações:
27. Fraseado:
28. Todos esses elementos simultaneamente:

Autorregulação - Periodicidade do Estudo

Eu planejo meu estudo de LMPV. (Por exemplo: elaboro um plano de estudo semanal, onde estudo polifonia na segunda-feira, acordes na terça-feira, etc.).

Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja (por exemplo: até o final do semestre minha meta será ter fluência na leitura musical à primeira vista de acordes, para isso buscarei orientação e observarei o que preciso fazer):

Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma.

Antes de iniciar meu estudo de LMPV, relembro as orientações recebidas do professor durante a aula.

Estratégias podem ser entendidas como todo e qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por exemplo: realizo uma leitura apenas visual da partitura, buscando identificar quais elementos musicais são mais recorrentes naquela obra). Ao estudar LMPV, eu uso estratégias:

29. Você costuma estudar LMPV fora do horário da disciplina?

Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV “RARAMENTE” OU “NUNCA” responda a questão abaixo. Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV, “DE VEZ EM QUANDO”, “QUASE SEMPRE” OU “SEMPRE”, marque a opção 'Em branco' e siga para a questão 31.

30. “Eu ‘raramente’ ou ‘nunca’ estudo LMPV, porque”:

Autorregulação - Estratégias de Estudo

Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV, “DE VEZ EM QUANDO”, “QUASE SEMPRE” OU “SEMPRE”, responda as questões a seguir indicando com números de 1 a 5 o quanto você utiliza as estratégias listadas abaixo durante o seu estudo de LMPV, considerando “1= nunca faço” e “5=faço sempre”:

31. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma:

32. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, relembro as orientações recebidas do professor durante a aula:

33. Faço uma análise prévia da obra:

34. Faço um estudo mental e silencioso da obra antes de executá-la:

35. Utilizo o metrônomo durante a execução:

36. Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente:
37. Encontro um bom local para estudar, longe de distrações:
38. Estabeleço um horário para estudar diariamente:

Autorregulação - Motivadores e Avaliação do Desempenho

Nas próximas questões, diante das situações descritas, marque o grau que melhor representa sua realidade em relação à sua prática ou estudo de LMPV, considerando “1= muito dificuldade” e “5=nenhuma dificuldade”.

39. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.).
40. Estudar sentindo-me cansado, ansioso, estressado, ou enfrentando outros problemas de saúde.
41. Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer.
42. Manter-me concentrado no meu estudo.
43. Monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico, especialmente se não houver alguém para me orientar.
44. Praticar a LMPV, identificar precisamente em que necessito melhorar.
45. Avaliar como foi minha performance na LMPV sem feedback externo (de colegas ou professores).
46. Avaliar o progresso do meu estudo.
47. Avaliar as causas do resultado que obtive no estudo (por exemplo: se tive êxito ou fracasso na minha execução à primeira vista).

Avaliação da Disciplina

48. Eu acredito que a carga horária destinada para a disciplina de LMPV seja:
49. Eu acredito que a metodologia utilizada para o ensino da LMPV seja:
50. Eu acredito que a utilização de um material didático específico para o aprendizado de LMPV seja:
51. Eu acredito que as estratégias de avaliação adotadas pelo professor para observar o progresso dos alunos em LMPV:
52. Existem outros desafios ou obstáculos que enfrenta ao estudar e praticar LMPV que não foram mencionados neste questionário?

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO PILOTO PROFESSOR – 2B

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Qual seu Instrumento?
4. Qual sua formação?
5. Qual sua maior titulação em Música?
6. Instituição de Ensino Superior em que atua:
7. Há quanto tempo ministra a disciplina LMPV?
8. Para qual(is) curso(s) ministra a disciplina LMPV?
9. Instrumento(s) para o(s) qual(ais) ministra a disciplina:
10. Com que idade iniciou os estudos de música?

O Ensino de LMPV

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo, tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

11. Avaliar o progresso do aluno em LMPV.
12. Implementar estratégias de ensino de LMPV na sala de aula.
13. Responder a questões complexas do campo musical levantadas pelos alunos.
14. Adaptar as atividades de LMPV para um nível musical que considere o desenvolvimento musical e cognitivo de cada aluno.
15. Construir instrumentos eficazes para avaliar o progresso da LMPV dos alunos.
16. Fazer os alunos acreditarem que eles podem fazer bem as atividades musicais.
17. Auxiliar os alunos a valorizarem a aprendizagem musical.
18. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades de LMPV.
19. Conseguir que o aluno mais resistente se engaje nas atividades de LMPV.
20. Manter os alunos focados em tarefas difíceis de LMPV.
21. Conseguir que os alunos desenvolvam as atividades de LMPV em grupo.
22. Fazer com que os alunos dêem o melhor de si mesmos quando realizam atividades difíceis de LMPV.

Diversidade

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

23. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento técnico no instrumento dos alunos.
24. Organizar atividades de LMPV adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos.
25. Criar atividades de LMPV que atendam todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.
26. Gerenciar atividades de LMPV independente de como os alunos estão organizados (solo, duos, etc.).

Mudanças e Desafios

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

27. Trabalhar com atividades de LMPV mesmo quando a IES não possui infraestrutura adequada.
28. Realizar uma aula de LMPV mesmo quando não há material didático direcionado.

Duração da Aula de LMPV

29. Como você avalia a carga horária e periodicidade das aulas de LMPV?
30. Existem outros desafios e/ou obstáculos que enfrenta ao ensinar LMPV que não foram mencionados neste questionário?

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO PILOTO *EXPERTS* – 2C

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Qual seu instrumento?
4. Qual Curso de Graduação realizou?
5. Há quanto tempo estuda música?

Aquisição de Leitura Musical

6. Iniciou os estudos musicais com quantos anos?
7. Você já utilizou algum material didático para a prática de Leitura Musical? Se sim, qual?
8. Atualmente, você pratica LMPV?
9. Se você respondeu “ocasionalmente”, “quase sempre” ou “sempre”, responda: qual a duração do seu estudo prático de leitura musical?
10. Quais foram os principais desafios na aprendizagem da leitura musical, e como foram superados?
11. Como você analisa a figura do professor de música/instrumento como mediador do seu processo de aprendizagem de leitura musical?
12. A que fatores ou elementos você atribui seu alto desempenho em LMPV?

Motivação

Indique sua opinião sobre a questão considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto motivado” e “5=me sinto totalmente motivado”.

13. Praticar LMPV no meu estudo cotidiano.

Crenças de Autoeficácia

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”, indique sua opinião nas questões que seguem.

14. Ler uma partitura pela primeira vez.
15. Estudar LMPV.

LMPV de Elementos Musicais Específicos

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”, indique sua opinião nas questões que seguem.

16. Ler à primeira vista Acordes:
17. Ler à primeira vista Polifonia:
18. Ler à primeira vista Ritmos sincopados ou complexos:
19. Ler à primeira vista Andamentos rápidos:
20. Ler à primeira vista Dinâmicas:
21. Ler à primeira vista Notas em linhas suplementares:
22. Ler à primeira vista Articulações:

23. Ler à primeira vista Fraseado:
24. Ler à primeira vista Grades orquestrais
25. Todos esses elementos ocorrendo simultaneamente:

Autorregulação - Estratégias de Estudo

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= nunca faço” e “5=faço sempre”, indique o quanto você utiliza as estratégias listadas abaixo durante seu estudo de LMPV.

26. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma.
27. Faço uma análise prévia da obra.
28. Faço um estudo mental e silencioso da obra antes de executá-la.
29. Utilizo o metrônomo durante a execução.
30. Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente.
31. Encontro um bom local para estudar, longe de distrações.
32. Estabeleço um horário para estudar diariamente.

Autorregulação - Controle do Desempenho

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade”, indique sua opinião nas questões a seguir sobre sua prática ou estudo de LMPV:

33. Praticar LMPV em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.).
34. Praticar LMPV sentindo-me, por exemplo, cansado, ansioso, estressado, ou estar enfrentando outros problemas de saúde.
35. Praticar LMPV mesmo havendo outras coisas interessantes para fazer.
36. Manter-me concentrado em minhas metas de estudo sem permitir que nada me desvie do meu plano de ação (por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.).
37. Controlar meus pensamentos enquanto pratico LMPV.
38. Monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico LMPV.

Autorregulação – Autoavaliação

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade”, indique sua opinião nas questões que seguem:

39. Após praticar LMPV, identificar precisamente em que necessito melhorar.
40. Após praticar LMPV, avaliar como foi minha performance sem feedback externo.
41. Após praticar LMPV, avaliar a evolução da minha prática na LMPV.
42. Existem outros desafios ou obstáculos que você enfrenta ao estudar/executar LMPV que não foram mencionadas neste questionário?

APÊNDICE 8 – QUESTIONÁRIO ALUNO – 2A

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Você cursou qual Graduação?
4. Qual sua Universidade?
5. Qual seu instrumento?
6. Há quanto tempo estuda música?

Aquisição de Leitura Musical

7. Com que idade começou a estudar música?
8. Você pratica leitura musical com que frequência?
9. Complete a frase: Quando leio música à primeira vista eu:

Motivação

Para responder as próximas questões considere uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto motivado” e “5=me sinto totalmente motivado” para:

10. Praticar Leitura Musical à Primeira Vista?
11. Realizar as tarefas de LMPV em sala de aula?
12. Continuar praticando LMPV após a aula?

Crenças de Autoeficácia

Para responder as próximas questões a respeito de suas habilidades para realizar as tarefas listadas, considere uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz” para:

13. Ler uma partitura pela primeira vez:
14. Estudar LMPV:
15. Ler à primeira vista diante de meu professor e de meus colegas:
16. Ler à primeira vista se recebo incentivo de meu professor:
17. Ler à primeira vista se recebo críticas de meu professor:
18. Ler à primeira vista durante uma prova de LMPV:
19. Ler à primeira vista após observar meus colegas tendo êxito na LMPV:

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=tenho muita facilidade”, avalie o seu desempenho para ler à primeira vista os elementos musicais listados a seguir.

20. Acordes:
21. Polifonia:
22. Ritmos sincopados ou complexos:
23. Andamentos rápidos:
24. Dinâmicas:
25. Notas em linhas suplementares:
26. Articulações:
27. Fraseado:
28. Todos esses elementos simultaneamente:

Autorregulação - Periodicidade do Estudo

29. Você costuma estudar LMPV fora do horário da disciplina?

Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV “RARAMENTE” OU “NUNCA” responda a questão abaixo. Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV, “DE VEZ EM QUANDO”, “QUASE SEMPRE” OU “SEMPRE”, marque a opção 'Em branco' e siga para a questão 31.

30. “Eu ‘raramente’ ou ‘nunca’ estudo LMPV, porque”:

Autorregulação - Estratégias de Estudo

Se na questão 29 você respondeu que estuda LMPV, “DE VEZ EM QUANDO”, “QUASE SEMPRE” OU “SEMPRE”, responda as questões a seguir indicando com números de 1 a 5 o quanto você utiliza as estratégias listadas abaixo durante o seu estudo de LMPV, considerando “1= nunca faço” e “5=faço sempre”:

31. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma:

32. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, relembro as orientações recebidas do professor durante a aula:

33. Faço uma análise prévia da obra:

34. Faço um estudo mental e silencioso da obra antes de executá-la:

35. Utilizo o metrônomo durante a execução:

36. Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente:

37. Encontro um bom local para estudar, longe de distrações:

38. Estabeleço um horário para estudar diariamente:

Autorregulação - Motivadores e Avaliação do Desempenho

Nas próximas questões, diante das situações descritas, marque o grau que melhor representa sua realidade em relação à sua prática ou estudo de LMPV, considerando “1= muito dificuldade” e “5=nenhuma dificuldade”.

39. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.).

40. Estudar sentindo-me cansado, ansioso, estressado, ou enfrentando outros problemas de saúde.

41. Estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes para fazer.

42. Manter-me concentrado no meu estudo.

43. Monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico, especialmente se não houver alguém para me orientar.

44. Praticar a LMPV, identificar precisamente em que necessito melhorar.

45. Avaliar como foi minha performance na LMPV sem feedback externo (de colegas ou professores).

46. Avaliar o progresso do meu estudo.

47. Avaliar as causas do resultado que obtive no estudo (por exemplo: se tive êxito ou fracasso na minha execução à primeira vista).

Avaliação da Disciplina

48. Eu acredito que a carga horária destinada para a disciplina de LMPV seja:

49. Eu acredito que a metodologia utilizada para o ensino da LMPV seja:

50. Eu acredito que a utilização de um material didático específico para o aprendizado de LMPV seja:

51. Eu acredito que as estratégias de avaliação adotadas pelo professor para observar o progresso dos alunos em LMPV:

52. Existem outros desafios ou obstáculos que enfrenta ao estudar e praticar LMPV que não foram mencionados neste questionário?

APÊNDICE 9 – QUESTIONÁRIO PROFESSOR – 2B

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Qual seu Instrumento?
4. Qual sua formação?
5. Qual sua maior titulação em Música?
6. Instituição de Ensino Superior em que atua:
7. Há quanto tempo ministra a disciplina LMPV?
8. Para qual(is) curso(s) ministra a disciplina LMPV?
9. Instrumento(s) para o(s) qual(ais) ministra a disciplina:
10. Com que idade iniciou os estudos de música?

O Ensino de LMPV

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo, tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

11. Avaliar o progresso do aluno em LMPV.
12. Implementar estratégias de ensino de LMPV na sala de aula.
13. Responder a questões complexas do campo musical levantadas pelos alunos.
14. Adaptar as atividades de LMPV para um nível musical que considere o desenvolvimento musical e cognitivo de cada aluno.
15. Construir instrumentos eficazes para avaliar o progresso da LMPV dos alunos.
16. Fazer os alunos acreditarem que eles podem fazer bem as atividades musicais.
17. Auxiliar os alunos a valorizarem a aprendizagem musical.
18. Motivar os alunos que mostram pouco interesse nas atividades de LMPV.
19. Conseguir que o aluno mais resistente se engaje nas atividades de LMPV.
20. Manter os alunos focados em tarefas difíceis de LMPV.
21. Conseguir que os alunos desenvolvam as atividades de LMPV em grupo.
22. Fazer com que os alunos dêem o melhor de si mesmos quando realizam atividades difíceis de LMPV.

Diversidade

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

23. Trabalhar com a diversidade de desenvolvimento técnico no instrumento dos alunos.
24. Organizar atividades de LMPV adaptando o ensino e/ou a execução conforme as habilidades individuais dos alunos.
25. Criar atividades de LMPV que atendam todos os alunos, independentemente do seu desenvolvimento musical.
26. Gerenciar atividades de LMPV independente de como os alunos estão organizados (solo, duos, etc.).

Mudanças e Desafios

Considerando uma escala de 1 a 5, na qual “1=não me sinto capaz” e “5=tenho certeza absoluta que sou capaz”, indique sua opinião nas questões abaixo tendo como enunciado:

COMO PROFESSOR DE LMPV EU POSSO:

27. Trabalhar com atividades de LMPV mesmo quando a IES não possui infraestrutura adequada.
28. Realizar uma aula de LMPV mesmo quando não há material didático direcionado.

Duração da Aula de LMPV

29. Como você avalia a carga horária e periodicidade das aulas de LMPV?
30. Existem outros desafios e/ou obstáculos que enfrenta ao ensinar LMPV que não foram mencionados neste questionário?

APÊNDICE 10 – QUESTIONÁRIO *EXPERTS* – 2C

Dados Gerais

1. Gênero:
2. Idade:
3. Qual seu instrumento?
4. Qual Curso de Graduação realizou?
5. Há quanto tempo estuda música?

Aquisição de Leitura Musical

6. Iniciou os estudos musicais com quantos anos?
7. Você já utilizou algum material didático para a prática de Leitura Musical? Se sim, qual?
8. Atualmente, você pratica LMPV?
9. Se você respondeu “ocasionalmente”, “quase sempre” ou “sempre”, responda: qual a duração do seu estudo prático de leitura musical?
10. Quais foram os principais desafios na aprendizagem da leitura musical, e como foram superados?
11. Como você analisa a figura do professor de música/instrumento como mediador do seu processo de aprendizagem de leitura musical?
12. A que fatores ou elementos você atribui seu alto desempenho em LMPV?

Motivação

Indique sua opinião sobre a questão considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto motivado” e “5=me sinto totalmente motivado”.

13. Praticar LMPV no meu estudo cotidiano.

Crenças de Autoeficácia

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”, indique sua opinião nas questões que seguem.

14. Ler uma partitura pela primeira vez.
15. Estudar LMPV.

LMPV de Elementos Musicais Específicos

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= não me sinto capaz” e “5=me sinto totalmente capaz”, indique sua opinião nas questões que seguem.

16. Ler à primeira vista Acordes:
17. Ler à primeira vista Polifonia:
18. Ler à primeira vista Ritmos sincopados ou complexos:
19. Ler à primeira vista Andamentos rápidos:
20. Ler à primeira vista Dinâmicas:
21. Ler à primeira vista Notas em linhas suplementares:
22. Ler à primeira vista Articulações:

23. Ler à primeira vista Fraseado:
24. Ler à primeira vista Grades orquestrais
25. Todos esses elementos ocorrendo simultaneamente:

Autorregulação - Estratégias de Estudo

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1= nunca faço” e “5=faço sempre”, indique o quanto você utiliza as estratégias listadas abaixo durante seu estudo de LMPV.

26. Antes de iniciar meu estudo de LMPV, paro e penso no que preciso fazer para atingir meus objetivos da melhor forma.
27. Faço uma análise prévia da obra.
28. Faço um estudo mental e silencioso da obra antes de executá-la.
29. Utilizo o metrônomo durante a execução.
30. Presto atenção nos erros para corrigi-los posteriormente.
31. Encontro um bom local para estudar, longe de distrações.
32. Estabeleço um horário para estudar diariamente.

Autorregulação - Controle do Desempenho

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade”, indique sua opinião nas questões a seguir sobre sua prática ou estudo de LMPV:

33. Praticar LMPV em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (por exemplo: aos finais de semana, feriados, pela manhã, etc.).
34. Praticar LMPV sentindo-me, por exemplo, cansado, ansioso, estressado, ou estar enfrentando outros problemas de saúde.
35. Praticar LMPV mesmo havendo outras coisas interessantes para fazer.
36. Manter-me concentrado em minhas metas de estudo sem permitir que nada me desvie do meu plano de ação (por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.).
37. Controlar meus pensamentos enquanto pratico LMPV.
38. Monitorar ou supervisionar meu estudo enquanto pratico LMPV.

Autorregulação – Autoavaliação

Considerando uma escala de 1 até 5 na qual “1=tenho muita dificuldade” e “5=não tenho nenhuma dificuldade”, indique sua opinião nas questões que seguem:

39. Após praticar LMPV, identificar precisamente em que necessito melhorar.
40. Após praticar LMPV, avaliar como foi minha performance sem feedback externo.
41. Após praticar LMPV, avaliar a evolução da minha prática na LMPV.
42. Existem outros desafios ou obstáculos que você enfrenta ao estudar/executar LMPV que não foram mencionadas neste questionário?

APÊNDICE 11 – TESTE ESTATÍSTICO *ALPHA DE CRONBACH*

O coeficiente alfa foi descrito em 1951 por Lee J. Cronbach (CRONBACH, 1951). É um índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados (CORTINA, 1993). Em outras palavras, o alfa de Cronbach é a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento (STREINER, 2003). Também se pode conceituar este coeficiente como a medida pela qual algum constructo, conceito ou fator medido está presente em cada item. Geralmente um grupo de itens que explora um fator comum mostra um elevado valor de alfa de Cronbach (ROGERS, SHMITI e MULLINS, 2002).

Para se estimar o alfa, considera-se X como sendo uma matriz $n \times k$ que corresponde às respostas quantificadas de um questionário. Cada linha de X representa um sujeito e cada coluna representa uma questão. As respostas quantificadas podem estar em qualquer escala (LEONTITSIS e PAGGE, 2007).

O coeficiente alfa de Cronbach é uma propriedade inerente do padrão de resposta da população estudada, não uma característica da escala por si só; ou seja, o valor de alfa sofre mudanças segundo a população na qual se aplica a escala (STREINER, 2003).

O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Em contrapartida, o valor máximo esperado é 0,90; acima deste valor, pode-se considerar que há redundância ou duplicação, ou seja, vários itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo; portanto, os itens redundantes devem ser eliminados. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

É importante saber que o valor de alfa é afetado pelo número de itens que compõem uma escala. À medida que se aumenta o número de itens, aumenta-se a variância, sistematicamente colocada no numerador, de tal forma que se obtêm um valor superestimado da consistência da escala (KRUS e HELMSTADTER, 1993). Da mesma maneira, deve-se considerar que o valor do alfa de Cronbach pode ser superestimado caso não seja considerado o tamanho da amostra: quanto maior o número de indivíduos que preenchem uma escala, maior é a variância esperada (BLAND e ALTMAN, 1997).

Pode-se considerar o exemplo utilizado por Cortina (1993), onde o autor propõe a comparação do alfa de 0,80 para escalas construídas de 3 e dez itens. Para a escala de três itens, a média da correlação entre os itens é 0,57, enquanto que para a escala de dez itens, tal valor vale apenas 0,28.

APÊNDICE 12 – TESTE ESTATÍSTICO ANOVA

O objetivo principal da análise de variância (analysis of variance – ANOVA*) é a comparação de mais do que dois grupos no que diz respeito à localização. Para exemplificar, considere-se a situação em que se pretende avaliar a eficácia de um novo medicamento no tratamento de determinada doença através da administração de quatro tratamentos diferentes: o novo medicamento, outros dois já existentes no mercado para tratar a doença em causa e um placebo. Os diferentes tratamentos são usados em indivíduos que sofrem daquela doença distribuídos aleatoriamente por quatro grupos. Será que se pode considerar que os quatro tratamentos têm resultados diferentes? Será que o novo medicamento é mais eficaz do que os já existentes no mercado? A análise de variância procura dar resposta a questões deste tipo através da comparação das localizações dos diferentes grupos. Esta comparação é feita a partir da análise da dispersão presente no conjunto de dados; daí a designação de análise de variância.

No exemplo acima descrito, as observações provêm de grupos classificados através de um só fator (a doença em causa); neste caso, fala-se em análise de variância com um fator - one-way ANOVA. Claro que só é legítimo considerar tal fator como sendo a causa das diferenças entre as médias se se puder garantir a homogeneidade das populações em relação a todos os outros fatores que poderiam ser relevantes para a explicação do fenómeno.

Em muitas situações práticas há mais do que um fator a influenciar os resultados das observações. Considere-se o seguinte exemplo: para tentar aumentar a duração de determinado componente para sapatos foram experimentadas cinco matérias-primas em três máquinas de tipos diferentes. Em cada máquina foi produzido um componente utilizando cada uma das matérias-primas e ensaiou-se a duração desses componentes. Coloca-se a questão de saber se a duração dos componentes é influenciada pelo tipo de máquina e pelas matérias-primas. Neste caso estamos perante uma análise de variância com dois fatores-two-way ANOVA.

Por outro lado, diz-se que a análise de variância tem tantos níveis ou efeitos quantos grupos distintos se considerem. Na maior parte das situações, os grupos são determinados à partida; diz-se então que temos uma análise de variância com efeitos fixos. Em alternativa, os grupos podem ser retirados aleatoriamente de entre um conjunto alargado de possibilidades. Nesse caso teremos uma análise de variância com efeitos aleatórios.

*<http://www.portalaction.com.br/anova/teste-de-comparacoes-multiplas>.