

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIO DENIS DIAS VELOSO

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO COM UMA PERCUSSIONISTA

CURITIBA

2019

FLÁVIO DENIS DIAS VELOSO

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO COM UMA PERCUSSIONISTA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música (Cognição/Educação Musical).

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

CURITIBA

2019

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

Veloso, Flávio Denis Dias
Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com
uma percussionista. / Flávio Denis Dias Veloso – Curitiba, 2018.
184 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Dissertações - Música. 2. Música. 3. Percussão. I.Título.

CDD 780

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FLÁVIO DENIS DIAS VELOSO**, intitulada: **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: UM ESTUDO DE CASO COM UMA PERCUSSIONISTA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação com louvor no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 04 de Fevereiro de 2019.



ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO
Presidente da Banca Examinadora



RODRIGO GLUDIN PAIVA
Avaliador Externo (UNIVALI)



CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI
Avaliador Externo (UNESPAR)

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os personagens que tornaram possível a realização deste trabalho. Dirijo-me a eles na intenção de expressar minha imensurável gratidão. Agradeço:

A Deus e aos meus mentores espirituais.

Aos meus familiares – Dilma, Clóvis, Keila e João (pais, irmã e sobrinho) – que me ofereceram todo suporte afetivo e material ao longo desta jornada. A vocês, todo o meu amor.

Aos meus tios, Dircélia e Ronaldo, por não medirem esforços para auxiliar-me em tudo que podem e por serem modelos de honestidade e integridade. A vocês, o meu amor e respeito.

À minha orientadora, Profa. Rosane, pelos ensinamentos, por estar sempre presente, por ser um modelo profissional e um ser humano excepcional. Cada nova conquista minha será um mérito compartilhado contigo. Muitíssimo obrigado por tudo.

Aos professores Cristiane Otutumi e Rodrigo Paiva, pela generosidade em participar das bancas de qualificação e defesa e pelos valiosos e indispensáveis conselhos. Obrigado por todo apoio.

Ao meu professor de instrumento, Paulo Demarchi, por se fazer presente como mestre e, principalmente, como amigo, movendo esforços para mostrar-me que é possível ir além.

Aos mais importantes amigos que Curitiba me deu: Victor Bento e Flávia Silva. Exemplos de musicistas e indivíduos, fontes de inspiração e motivação. Obrigado por caminharem comigo.

Aos(as) amigos(as) da classe de percussão da EMBAP que auxiliaram na coleta de dados desta pesquisa: Camila Cardoso, Lucas Sabel, Guilherme Carnasciali e Ivan Lemes. Muito obrigado pela disposição em colaborar, pela paciência, por todos os ensinamentos e pela amizade sincera.

A todos(as) os(as) amigos(as) que estiveram comigo nos últimos anos, em especial: Adriana Centurião, Alays Cristine, Aline Siqueri, Anderson Toni, Cainã Alves, Carlos Dias (primo), Júlia Alves, Letícia Zaranski, Lucas Becher e Marinez Costa. Guys, you've got a friend in me!

À Dayane Battisti e Keila Nunes, pela ajuda durante o processo seletivo para o ingresso no mestrado e, sobretudo, pela amizade especial.

À todas(os) funcionárias(os) da Universidade Federal do Paraná, em especial as(aos) servidoras(es) do Departamento de Artes, que não medem esforços na construção de uma UFPR maior e melhor, mais humana e igualitária.

À todas as pessoas que de maneira direta ou indireta colaboraram para a realização desta pesquisa, expresso aqui minha imensa gratidão.

Agradeço à CAPES pelo suporte institucional e financeiro, registrando minha esperança de que outros(as) brasileiros(as) possam realizar seus estudos subsidiados por esta importante instituição. Por fim, considerando os tempos difíceis que vivemos, saliento minha defesa pelo ensino superior público, gratuito e de qualidade.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

(Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire)

RESUMO

O tema desta dissertação é a autorregulação da aprendizagem instrumental à luz da teoria social cognitiva, de Albert Bandura. Esta abordagem destaca a capacidade de o aluno intervir de forma consciente, intencional e autorreflexiva no próprio desenvolvimento, participando ativamente do seu processo de aprendizagem. A fundamentação teórica proposta para esta investigação apoia-se na “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem” de Zimmerman e Risemberg, que descreve a autorregulação a partir de seis dimensões: (1) motivação, (2) método, (3) tempo, (4) desempenho, (5) ambiente físico e (6) influências sociais. O objetivo desta pesquisa foi investigar elementos da autorregulação da aprendizagem na conduta de uma percussionista durante o aprendizado de uma nova obra musical. O método adotado consistiu em um estudo de caso, tendo como unidade de análise o processo de estudo de uma obra realizado por uma aluna de bacharelado em música (percussão). Os resultados indicaram: (a) a incidência de aspectos motivacionais no processo de estudo investigado, com destaque para as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado; (b) o emprego de uma diversidade de estratégias de natureza cognitiva, metacognitiva e comportamental. Tais estratégias foram adotadas em detrimento a padronização de ações, atuaram associadas (complementando-se) e foram variadas e aprimoradas a medida que o processo de estudo avançou; (c) a ocorrência de eventos relativos ao “planejamento” (metas de aprendizagem e delineamento das atividades), “monitoramento” (experiências e conhecimentos metacognitivos; observação e interpretação dos desafios) e “avaliação” da aprendizagem (atribuições causais e inferências – autoavaliativas e autorreativas); (d) o impacto das variáveis ambientais, com destaque às influências físico-estruturais e sociais, enfatizando a modelação social e os processos de atenção, retenção, reprodução e motivação. Espera-se que as considerações aqui apresentadas favoreçam o aprimoramento de condutas que orientem a prática musical de instrumentistas em direção a um desenvolvimento musical consciente, reflexivo e autônomo.

Palavras-chave: aprendizagem instrumental; *performance* musical; percussão; aprendizagem autorregulada; teoria social cognitiva.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the self-regulation of instrumental learning from the perspective of social cognitive theory (BANDURA, 1986). This approach emphasizes the ability of the student to intervene in a conscious, intentional and self-reflexive way in their own development, actively participating in their learning process. The theoretical basis for this research is based on the "Multidimensional Approach to Self-Regulation of Learning" (ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997), which describes self-regulation from six dimensions: (1) motivation, (2) method, (3) time, (4) performance, (5) physical environment and (6) social influences. The objective of this research was to investigate elements of self-regulation of learning in the conduct of a percussionist during the learning of a new musical piece. The method adopted consisted of a case study, having as unit of analysis the study process of a musical piece done by a music student (bachelor of percussion). The results indicated: (a) the incidence of motivational aspects in the investigated study process, with emphasis on self-efficacy beliefs and outcome expectations; (b) the use of a variety of cognitive, metacognitive and behavioral strategies. Such strategies were adopted in detriment to the standardization of actions, they were associated (complemented) and were varied and improved as the study process progressed; (c) the occurrence of events related to "planning" (learning goals and activities planning), "monitoring" (metacognitive experiences and knowledge, observation and interpretation of the challenges) and "evaluation" of learning (causal attributions and inferences – self-assessing and self-reactive); (d) the impact of environmental variables, especially physical-structural and social influences, emphasizing social modeling and processes of attention, retention, reproduction and motivation. It is expected that the considerations presented here will favor the improvement of conducts that guide the musical practice of instrumentalists towards a conscious, reflexive and autonomous musical development.

Keywords: instrumental learning; musical performance; percussion; self-regulated learning; social cognitive theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ilustração das técnicas de quatro baquetas	28
Figura 02: Disposição dos instrumentos no pentagrama na obra <i>Variantes</i> (Leo Brower) para percussão múltipla solo	29
Figura 03: Notação musical específica para três tambores (tom-tons) adotada pelo compositor Luiz D’Anunciação na obra <i>Divertimento para tom-tons</i>	30
Figura 04: Notação musical específica para bongôs adotada pelo compositor Fernando Iazzetta na obra <i>Urbanas II</i>	30
Figura 05: Bula com instruções para a execução (<i>performance notes</i>) e indicações na notação musical (parte inferior da imagem) referente à obra <i>Suíte Inglesa</i> de William Kraft (1923)	30
Figura 06: Sugestão de montagem apresentada na bula da obra <i>Rapsódia para percussão e orquestra</i> (Ney Rosauero)	31
Figura 07: Nota explicativa da bula de <i>Psappha</i> (1975) (Xenakis) para percussão múltipla solo	32
Figura 08: Trecho da obra <i>Peão</i> (Chilo Mello) para percussão múltipla solo	33
Figura 09: Trecho da obra <i>Recycling Collaging Sampling</i> (Edsoon Zampronha), para percussão e sons eletroacústicos	33
Figura 10: Esquema representativo da reciprocidade triádica (PAJARES e OLAZ, 2008)	39
Figura 11: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento, adaptado de Bandura (1991)	47
Figura 12: Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman – fases e processos	49
Figura 13: Autoeficácia e autorregulação: influência bidirecional	55
Figura 14: Conhecimentos metacognitivos e controle/regulação da metacognição: influência mútua	71
Figura 15: As quatro fases subjacentes aos estudos de caso (GIL, 2008)	79
Figura 16: três etapas da análise de conteúdo. Adaptado de Bardin (2011)	86
Figura 17: Principais elementos considerados na apresentação e análise dos dados	88

Figura 18: Representação esquemática dos instrumentos dispostos no <i>set-up</i> de percussão múltipla	92
Figura 19: Informações notacionais dispostas na bula explicativa da obra <i>Variantes</i> (Leo Brouwer)	92
Figura 20: Autorregistros/relatos de estudos – desafios percebidos	105
Figura 21: Autorregistros/relatos de estudos – desafios percebidos e estratégias delineadas	105
Figura 22: Variante 3 – passagem central (p. 4; sistema 3)	109
Figura 23: Aproximação teórica entre a autorregulação e controle/regulação metacognitiva. Representação processual e cíclica	116
Figura 24: Variante 3 – passagem final (p. 4; sistema 3)	126
Figura 25: Variante 2 – passagem central (p. 3; sistemas 1-2)	127
Figura 26: Variante 4 – passagem final (p. 5, sistema 5; p. 6, sistema 1)	128
Figura 27: Variante 1 – variação motívica identificada por Ana (compassos 16-17 [a]; 23-24 [b]; 33-34[c])	130
Figura 28: Variante 1 – passagem central (p. 5; sistema 5)	133
Figura 29: Variante 4 – passagem central (p. 5; sistemas 3-4)	134
Figura 30: Variante 4 – passagem inicial (p. 5; sistema 1)	134
Figura 31: Variante 4 – passagem final (p. 6; sistema 1)	135
Figura 32: Variante 5 – passagem inicial (p. 6; sistemas 2-3)	136
Figura 33: Variante 3 – passagem central p/ final (p. 4; sistema 3-4)	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Conteúdo programático da disciplina Instrumento/Percussão da UFU	25
Tabela 02: Abordagem multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem dimensões e processos	50
Tabela 03: Quadro conceitual – cognição, metacognição e autorregulação	64
Tabela 04: Aspectos que caracterizam e qualificam o funcionamento metacognitivo dos aprendizes	72
Tabela 05: Cronograma de coleta de dados: datas, horários e descrição das atividades Realizadas	84
Tabela 06: Dimensão “motivação” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados	97
Tabela 07: Dimensão “método” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados	101
Tabela 08: Elementos vislumbrados a partir da análise do vídeo de uma sessão de estudo	110
Tabela 09: Dimensão “tempo” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados	113
Tabela 10: Aproximação teórica entre a autorregulação e a controle metacognitivo	115
Tabela 11: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de planejamento)	118
Tabela 12: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de planejamento	119
Tabela 13: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de monitoramento)	124
Tabela 14: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de monitoramento	124
Tabela 15: Fenômenos inerentes às experiências metacognitivas	125
Tabela 16: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de avaliação)	138

Tabela 17: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de avaliação	138
Tabela 18: Dimensão “ambiente físico” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados	145
Tabela 19: Dimensão “influências sociais” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados	149

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	17
1. A formação superior em <i>performance</i> musical: os percussionistas em foco	21
1.1 Os cursos de bacharelado em instrumento (percussão): diretrizes curriculares, práticas pedagógicas e a inserção artístico-profissional dos percussionistas	21
1.2 Desafios de aprendizagem e atuação dos percussionistas sinfônicos	26
2. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da perspectiva sociocognitiva	35
2.1 Teoria Social Cognitiva: uma visão geral	35
2.2 A autorregulação da aprendizagem sob o prisma sociocognitivo	43
2.2.1 As três subfunções psicológicas da autorregulação	45
2.2.2 Modelos de investigação e intervenção	47
2.3 Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem	49
2.3.1 <i>Motivação</i> : metas de aprendizagem e crenças de autoeficácia	51
2.3.2 <i>Método</i> : estratégias cognitivas e metacognitivas	55
2.3.3 <i>Tempo</i> : planejamento temporal e realização das tarefas	60
2.3.4 <i>Desempenho</i> : conhecimentos e controle metacognitivo	63
2.3.5 <i>Ambiente físico</i> : organização e gestão dos espaços e recursos	72
2.3.6 <i>Influências sociais</i> : fontes de informação e apoio social	74
3. Metodologia	77
3.1 Método: o estudo de caso	77
3.2 Procedimentos metodológicos	79
3.2.1 Delimitação do caso	80
3.2.2 Coleta de dados	80
3.2.3 Seleção, análise e interpretação dos dados	85
3.2.4 Elaboração do relatório final	88
4. Apresentação e análise dos dados	89
4.1 O perfil da aluna: formação e experiências musicais anteriores e posteriores ao ingresso na graduação	89
4.2 A obra estudada: <i>Variantes</i> (1962), para percussão solo	91
4.3 Elementos autorregulatórios: hábitos de estudo e o processo de aprendizagem de uma nova obra musical	93

Conclusão	154
Referências	162
Apêndice 1: carta-convite (reunião prévia)	174
Apêndice 2: termo de consentimento livre e esclarecido (reunião prévia)	176
Apêndice 3: roteiro – entrevista inicial (reunião prévia)	177
Apêndice 4: questionário – estratégias e conduta na rotina de estudo	179
Apêndice 5: roteiro – entrevistas quinzenais	181
Apêndice 6: transcrição da gravação de uma sessão de estudo	182
Apêndice 7: partitura <i>Variantes</i> (1962), para percussão múltipla solo (Leo Brouwer)	184

APRESENTAÇÃO

Iniciei meus estudos musicais pela flauta doce (2006), porém, foi na percussão que me encontrei como músico. Meu primeiro contato com o universo percussivo ocorreu em 2008, na banda de percussão do colégio no qual cumpri as etapas da educação básica. Anos depois (2013), ingressei no curso de licenciatura em música da UFPR almejando a formação docente paralela ao desenvolvimento instrumental. Neste mesmo ano, dei início aos meus estudos formais em *performance* em um curso de extensão da UNESPAR/EMBAP, instituição na qual ingressei no bacharelado em instrumento (percussão) após concluir a licenciatura.

Minhas vivências enquanto licenciando e instrumentista me aproximaram da problemática que orientou este trabalho. Refiro-me as dificuldades em autorregular minha aprendizagem como percussionista, relacionadas a diversidade de instrumentos, técnicas de execução e repertórios. Não foram poucas as ocasiões nas quais, na sala de estudo e diante dos instrumentos, me indaguei: Por onde começar? O que devo estudar? Como organizar meus estudos? Quais fontes devo consultar? Quanto de esforço eu preciso investir? Quais estratégias devo usar? Como avalio meu desenvolvimento? Felizmente, estes questionamentos não foram um empecilho para o meu engajamento com os estudos. Por outro lado, suscitaram inquietações que motivaram meu envolvimento com a pesquisa em música.

Meu primeiro contato com a prática investigativa ocorreu em 2014, quando cursava a licenciatura. Neste período, fui bolsista de iniciação científica do CNPq e pesquisei a motivação de alunos de graduação no contexto da disciplina de contraponto. Embora o objeto de pesquisa estivesse distante das minhas pretensões atuais, foi neste período que, pelo viés da autoeficácia, conheci a teoria de Bandura. Em 2016 realizei meu trabalho de conclusão de curso tratando da aprendizagem de percussionistas graduandos à luz da autorregulação. As experiências como percussionista permitiram-me problematizar este contexto e o envolvimento com a teoria social cognitiva e estudos no âmbito da educação/cognição musical possibilitaram meu ingresso na pós-graduação, em 2017.

Bandura – em um ensaio intitulado “a evolução da teoria social cognitiva” – propôs reflexões sobre o impacto dos eventos fortuitos nos rumos que nossas vidas podem tomar. Considerando estas reflexões e a análise da minha breve trajetória, afirmo que a associação entre o acaso e as escolhas pessoais conduziu-me até aqui. Realizo esta inferência com base em meu envolvimento com a percussão, na feliz escolha pela formação docente associada a formação instrumental, no contato com os textos de Bandura e colaboradores e nos encontros (voluntários ou não) com pessoas que orientaram (e orientam) minha caminhada musical e acadêmica. Inevitavelmente, relaciono esta cadeia de eventos com a intencionalidade em exercer controle sobre meu autodesenvolvimento, fator que justifica minha identificação pessoal com o paradigma sociocognitivo.

No desdobramento deste trabalho, tanto o objeto de estudo (a aprendizagem instrumental dos percussionistas) quanto a fundamentação teórica (a autorregulação sob a ótica banduriana) emergiram

das minhas experiências no decorrer dos últimos anos. Pessoalmente, tratar da prática instrumental e da percussão é falar sobre o que me constitui como músico. Trabalhar sob a orientação da teoria social cognitiva é abordar a formulação que conduziu-me ao universo da pesquisa científica. A esse respeito, preciso salientar que a psicologia não é minha área de formação. Me aproximei deste campo na condição de aficionado e, aos autores desta área – sobretudo os que se dedicam à expansão e democratização do acesso ao conhecimento científico – serei sempre grato.

Nesta incursão investigativa me reconheci enquanto estudante-pesquisador, encontrei respostas e me deparei com novas perguntas. Foram elas que possibilitaram a realização desta dissertação. Como expõe Umberto Eco em “Como se faz uma tese”, no decorrer de uma pesquisa, com tudo se aprende e, do trabalho fruto deste processo, tudo se aproveita. Eco destaca também que “fazer uma tese significa divertir-se (...)” (2016, p. 207). Posso afirmar que já colho os frutos desta pesquisa, que me diverti com o prazer das descobertas, superei as frustrações dos recomeços e muito aprendi em cada etapa deste projeto, com destaque às experiências em campo empírico.

Ao longo de dois meses e meio tive contato com alunos¹ que generosamente permitiram que eu acompanhasse o estudo de uma obra musical. Fui a campo munido de informações teóricas e conhecimentos metodológicos. Tamanha foi minha surpresa quando notei que, embora esses aportes fossem indispensáveis, o mais importante foi o exercício da empatia. O maior aprendizado ocorreu quando me coloquei no lugar dos alunos (reconhecendo minha condição de aprendiz) para experienciar suas inquietações e receios comuns do processo de estudo, bem como celebrar com eles cada nova conquista. Trata-se de conhecer o outro, conhecer-se e se reconhecer no outro. Na condição de pesquisador, pude vivenciar a premissa defendida pelo psiquiatra suíço Carl G. Jung: “conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Em síntese, para compreender como aprendemos, precisei visualizar-me no lugar dos aprendizes. Antes de um profissional, me reconheci como um estudante. Isso porque, embora eu já tenha iniciado minha carreira, foi autodesignando-me “sujeito em formação” que pude desenvolver este trabalho. Minha subjetividade constituída nas experiências como instrumentista, docente e pesquisador permeia este texto em sua totalidade. Não há uma linha sequer em que o Flávio professor, músico e investigador não se faça presente. Entretanto, minha pretensão maior foi ouvir os alunos, falar como um deles para dirigir-me a eles. Assim, espero oferecer minha humilde contribuição à formação dos jovens instrumentistas aos quais a leitura deste trabalho interessar.

¹ Embora apenas os dados de uma estudante tenham sido considerados, inicialmente quatro alunos colaboraram com esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

O êxito na prática instrumental demanda o desenvolvimento e a aplicação de diferentes estratégias de aprendizagem, a manutenção dos fatores motivacionais que garantirão o envolvimento com as tarefas, o gerenciamento e a criação das condições ambientais favoráveis à aprendizagem e a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, fatores que favorecem o protagonismo dos estudantes em seu desenvolvimento (NIELSEN, 2001; BARRY e HALLAM, 2002; DAVIDSON, 2002, REID, 2002; GABRIELSSON, 2003; JORGENSEN e HALLAM, 2011; MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013). Sob este prisma, a participação ativa no próprio processo de aprendizagem a partir da gestão eficiente das sessões de estudo tem se destacado como um aspecto central na formação de *performers*. Visando indicar caminhos para a superação dos desafios da prática instrumental, a literatura especializada tem compilado contribuições teóricas que, guardadas as particularidades epistemológicas, convergem na relevância atribuída à construção autodirecionada de um amplo repertório de estratégias de estudo e atividades conscientemente planejadas com o objetivo de auxiliar os instrumentistas a superarem suas fragilidades e melhorar seu desempenho.

Nesta direção, destacam-se os estudos fundamentados no conceito de “prática deliberada”, que consiste em “um conjunto de atividades sistematicamente planejadas que têm como objetivo promover a superação de dificuldades específicas do instrumentista e de produzir melhoras efetivas em sua *performance* (Ericsson et al., 1993)” (ALVES e FREIRE, 2013, p. 3). De acordo com Gabrielsson (2003), a prática deliberada envolve consciência e atenção durante a realização das atividades, o contato com instruções explícitas, o conhecimento acerca das metas pessoais, as condições ambientais favoráveis à aprendizagem e o suporte social. Estabelecendo uma relação dialógica entre constructos de interesse do domínio da prática e aprendizagem instrumental, Soares (2018) propõe uma leitura transversal dos conceitos de “prática deliberada” e “autorregulação”, incluindo a “metacognição” e a “autoeficácia” (em seu viés motivacional) como formulações teóricas correlatas. Na aquisição da expertise musical², estes aportes conservam uma relação de complementaridade.

A “autorregulação”, elemento central para a fundamentação desta investigação, é caracterizada por uma ênfase nos fatores motivacionais, comportamentais, cognitivos e metacognitivos da aprendizagem (GALVÃO, 2006). A literatura psicológica e educacional explica que a autorregulação da aprendizagem diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para dirigir o próprio desenvolvimento, a partir do delineamento de objetivos e diretrizes de estudo, atentando para o gerenciamento do próprio

² Para a psicologia cognitiva, o conceito de “expertise” está relacionado às “habilidades ou realizações superiores que refletem uma base de conhecimentos bem desenvolvida e organizada” (STERNBERG e STERNBERG, 2016, p. 496). Em contextos musicais (particularmente no domínio da aprendizagem em nível superior) a aquisição da expertise trata do desenvolvimento das competências básicas ao “cumprimento das demandas artísticas e profissionais no cotidiano da *performance* instrumental” (SOARES, 2018, p. 95).

progresso e utilizando estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação dos pensamentos, sentimentos e ações, visando a realização de mudanças autodirecionadas (AZZI, BASQUEIRA e TOURINHO, 2016; EMÍLIO e POLYDORO, 2017).

Os autores deste campo esclarecem que o estudo autorregulado inclui a mobilização de mecanismos cognitivos tais como estabelecimento de metas, autorreflexão, autoavaliação, autorreforçamento e as “crenças de autoeficácia” – compreendidas essas como a percepção pessoal em relação à própria inteligência, as habilidades, os conhecimentos e os recursos que se dispõe para realização de determinada tarefa (ZIMMERMAN e CLEARY, 2006; SCHUNK, 2001, 2015). Conforme aponta Cavalcanti (2009), em situações desafiadoras para musicistas (como a preparação de repertórios de elevado grau de dificuldade ou situações de avaliação), alunos com baixas crenças de autoeficácia em sua capacidade para autorregular seus estudos podem apresentar um desempenho inferior às suas potencialidades.

Segundo Simão e Frison (2013), dentre as principais variáveis intervenientes à autorregulação em contextos educativos, destacam-se a “motivação” e a “metacognição”, compreendida como “a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se aprende” (RIBEIRO, 2003, p.109). Segundo Flavell (1979) ter o domínio das competências metacognitivas é compreender a finalidade de cada tarefa, planejar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente as estratégias de estudo e avaliar os processos de execução. A metacognição encontra-se, portanto, associada aos conhecimentos sobre as próprias habilidades mentais e comportamentais e a regulação da cognição (BROWN, 1987 apud RIBEIRO, 2003). Morais e Valente (1991) chamam a atenção para o fato de que a metacognição exerce influência sobre a motivação, visto que, ao controlar e gerenciar seus processos cognitivos, os alunos desenvolvem uma noção de responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico, fator associado à promoção da autonomia – elemento primordial à aprendizagem autorregulada. Isto posto, evidencia-se a relevância dos processos metacognitivos para a autorregulação da aprendizagem musical, auxiliando os alunos a decidirem “como” e “quando” utilizar determinadas estratégias, visando potencializar seu desempenho instrumental.

A autorregulação tem se revelado um proeminente objeto de interesse no campo investigativo e intervencionista em contextos educativos. Esta tendência tem promovido a construção de modelos teóricos de elevado valor preditivo, descritivo e operacional. A visão teórica preconizada por esta pesquisa apoia-se na leitura da autorregulação oferecida pela TSC – Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986, 1991a), formulação que tem como principal autor o psicólogo canadense Albert Bandura (1925-), cujas contribuições tem subsidiado avanços em diversos domínios, mobilizando investigadores colaboradores no mundo todo.

A TSC trata-se de uma teoria geral no âmbito da psicologia que busca descrever os indivíduos como agentes humanos, capazes de mobilizar fatores cognitivos, afetivos e comportamentais em in-

teração com o ambiente e a própria conduta, influenciando seu desenvolvimento de maneira intencional. A adoção das proposições bandurianas como fundamentação central neste estudo deu-se pelos seguintes fatores: (a) o valor atribuído à motivação como elemento propulsor do desenvolvimento humano (aspecto evidente na autoeficácia – constructo central para a TSC); (b) o olhar sensível aos aspectos cognitivos da aprendizagem – com ênfase às “características distintamente humanas de simbolização, pensamento antecipatório, autorregulação avaliativa, autoconsciência reflexiva e comunicação simbólica” (BANDURA, 2017a, p. 50); (c) a atenção oferecida aos aspectos sociais do desenvolvimento, com destaque à aprendizagem observacional por meio dos processos de modelação social; e (d) a visão explicativa do comportamento humano pautada em um “determinismo recíproco”, que considera que “o comportamento, os fatores pessoais internos e as influências ambientais operam como determinantes interconectados uns aos outros” (BANDURA, 2008b, p. 46). Esta abordagem epistemológica tem oferecido suporte para vários estudos sobre o desenvolvimento musical. Por fim, além dos aspectos já elencados, a escolha da TSC justifica-se pelo fato desta teoria comportar um amplo entendimento dos processos de autorregulação da ação, cognição e emoção.

À luz das proposições de Bandura e colaboradores, nos últimos anos, estudiosos da cognição musical tem contribuído para o desenvolvimento teórico da autorregulação da aprendizagem instrumental (NIELSEN, 2001; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2011; VARELA et al., 2016). Entre tais contribuições, destaca-se a aplicação da “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem” (MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013; MADEIRA, 2014), modelo proposto inicialmente por Zimmerman e Risemberg (1997). Esta abordagem destaca seis dimensões que foram aqui utilizadas como suporte para as discussões a respeito da adoção de condutas autorregulatórias. São elas: (1) *Motivação*: crenças de autoeficácia, metas de aprendizagem e expectativas de resultado; (2) *Método*: estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas; (3) *Tempo*: planejamento temporal e realização das tarefas; (4) *Desempenho*: o processo de regulação metacognitiva; (5) *Ambiente físico*: organização e gestão dos espaços e recursos; (6) *Influências sociais*: fontes de informação e suporte social.

Após uma introdução ao marco teórico que orienta esta dissertação, voltemo-nos ao objeto de interesse investigativo. A esse respeito, além dos aspectos formativos elencados inicialmente (comuns a maioria dos instrumentistas) a formação dos percussionistas no âmbito acadêmico apresenta particularidades, dentre elas: a necessidade do domínio de uma variedade de instrumentos (MORAIS e STASI, 2010; BARTOLONI, 2011; GIANESELLA, 2012), a aquisição de habilidades relativas às diversas técnicas de execução (STEPHAN, 1981; Sulpício, 2011; CHARLES, 2014), a inserção em diferentes contextos e grupos instrumentais (PAIVA, STOLL e HASHIMOTO, 2013; PAIVA, 2015; TULLIO e Sulpício, 2016) e os desafios impostos pelo repertório contemporâneo (TULLIO, 2005; MORAIS, 2006; LOMA, 2016). Sobre este último item, Loma (2016) destaca a criação e adaptação de instrumentos, a ampliação dos conhecimentos acerca de recursos instrumentais de diversas culturas e a incorporação de elementos da linguagem teatral (com ênfase no uso do gesto, da voz e do corpo em

sua integralidade) como parte das diversas habilidades exigidas dos percussionistas. Assim, as especificidades inerentes à formação destes instrumentistas motivaram o diálogo com as áreas da educação e cognição aqui proposto, visando a promoção da autorregulação nestes contextos.

A problemática que orientou a realização desta pesquisa partiu da seguinte questão: como os percussionistas em formação autorregulam o estudo no confronto com a preparação de uma nova obra musical? Isto posto, a partir da definição do objeto de estudo (a aprendizagem instrumental de percussionistas em nível de graduação) e do referencial teórico (a autorregulação da aprendizagem), pôde-se definir o objetivo central desta pesquisa: investigar, por meio de um estudo de caso, elementos da autorregulação da aprendizagem na conduta de uma percussionista durante o estudo de uma nova obra musical. Entre os objetivos específicos, destacou-se: (1) investigar os aspectos motivacionais que exerceram influência no processo de estudo da peça; (2) averiguar “quais” e “como” foram empregadas as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; (3) observar a ocorrência de eventos relativos ao planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem; (4) verificar o impacto das variáveis ambientais (físico-estruturais e sociais) no processo de aprendizagem.

Como justificativa, estudos que relacionam o desenvolvimento de instrumentistas com condutas autorregulatórias tem despertado o interesse de pesquisadores das áreas da *performance*, cognição e educação musical, revelando um profícuo campo de investigação (SANTOS e GERLING, 2010; MCPHERSON et al., 2013; MADEIRA, 2014; CAVALCANTI, 2015; VARELA et al., 2016; SOARES, 2018). Não obstante, nota-se “uma lacuna teórica a respeito dos comportamentos autorreguladores em músicos profissionais e naqueles que se preparam para tal carreira” (ARAÚJO, 2015, p. 146). Além disso, de acordo com Gonçalves (2014), a ênfase nos aspectos qualitativos da prática instrumental ainda é recente nos estudos sobre *performance* musical no Brasil, havendo a necessidade de ampliação das pesquisas neste campo. Portanto, pretende-se com este estudo propor reflexões à luz da autorregulação sob a perspectiva da TSC (BANDURA, 1986), considerando que “seu aporte favorece a construção de um amplo cenário de investigação e discussão em direção a melhoria da aprendizagem, *performance* e ensino no campo musical” (AZZI, 2015, p. 16).

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: o capítulo I apresenta o objeto de estudo desta pesquisa, oferecendo uma ênfase na formação dos percussionistas em nível superior com destaque aos principais desafios de aprendizagem enfrentados por estes instrumentistas. O capítulo II aborda a fundamentação teórica deste estudo: a autorregulação à luz da TSC (BANDURA, 1986; 1991a; 2008b), apresentando a “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem”. O capítulo III descreve o “estudo de caso” como o método adotado na condução desta investigação, enfatizando os instrumentos e procedimentos empregados na coleta e análise dos dados. O capítulo IV consiste na apresentação e discussão sobre os dados em diálogo com a literatura especializada. Por fim, a seção de considerações finais comporta uma síntese das principais contribuições oferecidas por este estudo, incitando reflexões e direções para investigações futuras.

1. A FORMAÇÃO SUPERIOR EM *PERFORMANCE* MUSICAL: OS PERCUSSIONISTAS EM FOCO

Este capítulo oferece um enfoque no objeto de estudo desta investigação, apresentando considerações a respeito da aprendizagem dos percussionistas em nível superior. Na primeira seção são enfatizadas as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas e institucionais que representam parte da realidade brasileira neste domínio. Algumas problematizações foram realizadas no intuito de trazer à baila reflexões pertinentes a reformulação do paradigma tradicional do ensino de instrumentos, uma demanda da contemporaneidade. Na segunda seção serão apresentados alguns desafios de aprendizagem e atuação artístico-profissional dos percussionistas. Esta iniciativa representa um esforço teórico que considerou a revisão de parte da literatura brasileira das últimas décadas no contexto da percussão.

1.1 Os cursos de bacharelado em instrumento (percussão): diretrizes curriculares, práticas pedagógicas e a inserção artístico-profissional dos percussionistas.

A formação instrumental em nível superior compreende o aprendizado de um instrumento principal (considerando suas especificidades técnicas e interpretativas) o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e escuta musical, a construção de conhecimentos teórico-musicais nas subáreas harmonia, contraponto, análise musical, instrumentação/orquestração e fundamentos apreciativos, históricos, sociológicos e filosóficos da música. Nas práticas de conjunto, destacam-se a música de câmara e as diversas formações instrumentais possíveis neste âmbito, além de orquestras e bandas sinfônicas. Em contextos formativos nos quais a música popular se apresenta como um objeto de interesse específico, as práticas de conjunto podem também contemplar grupos instrumentais característicos de determinadas manifestações musicais. Além disso, com o objetivo de desenvolver uma maior consciência corporal nos instrumentistas, os programas de formação em práticas interpretativas tem contemplado disciplinas voltadas aos fundamentos da prática corporal aplicados à *performance*.

Na esfera profissional, a legislação que rege os cursos superiores em música no Brasil³ destaca o compromisso de formar profissionais aptos a atender as demandas do mundo de trabalho em âmbito regional e nacional, em consonância com as particularidades dos diferentes contextos culturais e sociais (QUEIROZ e MARINHO, 2005). No entanto, uma análise criteriosa da realidade atual sugere que “o que se observa na prática é a existência de uma hegemonia na forma de estudar música que prioriza a formação profissional para a atuação em um campo específico: a sala de concerto” (COUTO, 2014

³ Resolução CNE/CES 2/2004; Diário Oficial da União, Brasília em 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>.

p. 236). Foge o escopo deste trabalho abordar de maneira específica e em profundidade as questões relativas a inserção e atuação profissional de instrumentistas. Não obstante, considerando que o objeto aqui abordado encontra-se inserido em um contexto que almeja a profissionalização, tais considerações parecem favorecer reflexões pertinentes.

Nos últimos anos, a literatura brasileira concernente a esta temática tem destacado a necessária reestruturação dos cursos de formação em *performance* musical de modo a articular o currículo e as experiências acadêmicas com a realidade profissional em nível regional e nacional (COUTO, 2014). A esse respeito, Bennet (2007 apud BARRETTO-FILHO, 2016, p. 5) referenciando estudos a respeito da atuação profissional de bacharéis em música, salienta que “somente 6% dos músicos graduados subsistem exclusivamente por meio da *performance* (...). A investigadora alerta ainda para a tendência (...) de profissionais com perfis multifacetados em contraposição à especificidade”. Tais constatações tem promovido mudanças nos currículos, nas práticas docentes e nos planejamentos político-pedagógico dos cursos de graduação em práticas interpretativas. Um exemplo é a tendência, salientada por Zorzal (2016) e Scarduelli (2012), da inclusão de disciplinas que oferecem aportes pedagógicos para o exercício docente do bacharel em instrumento⁴, além da implementação de programas de estágio que oportunizam aos bacharelados o tirocínio docente.

Além disso, temáticas como produção e *marketing* musical, fundamentos acústicos, noções básicas de gravação, música multimeios e tecnologia tem sido paulatinamente integradas ao currículo dos cursos de graduação em música (geralmente no núcleo de disciplinas optativas). Não menos importante é o incentivo à pesquisa, efetivado por meio dos programas de iniciação científica⁵ e da sistematização do processo de produção e divulgação das monografia de conclusão de curso. Esta tendência “aponta para [1] o ensino, [2] a pesquisa e [3] a *performance* como tripé norteador da formação, com base na multiplicidade de atuação que estes profissionais acabam desempenhando quando formados (SCARDUELLI, 2012, p. 1). A esse respeito, Tourinho (2011), em um texto que versa sobre as possibilidades de inserção profissional para egressos dos cursos de bacharelado em violão, reforça que o campo de atuação dos bacharéis em instrumento tem se ampliado para múltiplas atividades, não limitando-se a carreira de solista. A autora destaca as áreas de produção e direção musical, além da possibilidade de atuação como compositores, arranjadores, músicos de estúdio e de mídias. Scarduelli (2012, p. 3-4) reforça que: “não são todos os estudantes que desenvolvem durante a graduação o perfil de

⁴ As nomenclaturas “bacharelado em *performance* musical”, “bacharelado em instrumento” e “bacharelado em práticas interpretativas” serão tomadas neste trabalho como sinônimos de uma mesma habilitação.

⁵ “Projetos de iniciação científica representam, em nosso ponto de vista, três frentes importantes na formação do estudante: o aprendizado da escrita de projetos (...); o preparo para a pós-graduação, já que coloca o estudante em contato com o universo da pesquisa; e o desenvolvimento da reflexão e consistência metodológica, essenciais não apenas na pesquisa mas também em atividades que vão desde a abordagem de uma partitura, estendendo-se à toda atuação acadêmica do estudante” (SCARDUELLI, 2012, p. 5).

concertista internacional [de modo] que venham a subsistir desta atividade, e os cursos não podem ignorar este relevante dado”.

Com base no exposto, podemos considerar que além da formação artístico-musical, os cursos de bacharelado em práticas interpretativas devem oferecer uma formação humanística e científica por meio do exercício investigativo, da construção de conhecimentos e da ênfase na interdisciplinaridade, atendendo a Resolução nº 2 de março de 2004 que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música no Brasil.

Tratando especificamente da formação em percussão, Paiva (2004; 2005) explica que este domínio pode ser dividido em três segmentos: (1) a percussão sinfônica, (2) a percussão popular e (3) a bateria. Esta pesquisa está restrita às questões referentes ao aprendizado e a formação superior dos percussionistas sinfônicos. No que concerne ao exercício da *performance* musical, estes cursos visam formar profissionais para atuar como solistas, como instrumentistas em orquestras, bandas sinfônicas, grupos de percussão e outras formações camerísticas, estando o repertório musical explorado diretamente relacionado à música de concerto ocidental, considerando também vertentes da música popular.

O ensino sistematizado da percussão compreende o aprendizado de instrumentos e suas especificidades técnicas, práticas de leitura e grafia adequada, entre outros aspectos musicais pertinentes à formação atual dos percussionistas, organizados em forma de um curso de caráter permanente, numa instituição pública [ou privada] de ensino. Um curso que contemple o estudo, a pesquisa e as práticas que representam o conjunto de competências de habilidades que se requerem daqueles instrumentistas no mundo do trabalho. (TEIXEIRA, 2015, p. 16).

No que tange a disciplina de instrumento (componente curricular de qualquer curso de bacharelado em *performance* musical), as especificidades da condução didática a ser adotada obedecem às diretrizes curriculares de cada universidade e as concepções de cada professor, havendo certo consenso a respeito da necessidade das orientações individuais. Desse modo, a relação professor-aluno é centrada na perspectiva do ensino tutorial. Esta abordagem remete aos moldes tradicionais do ensino de música, herdados da prática pedagógica dos conservatórios do século XIX (FONTERRADA, 2008). Evidencia-se, portanto, traços de uma tradição pedagógico-musical que ainda norteiam nossas práticas educativas.

Trazer este aspecto em relevo não se trata de deslegitimar séculos de tradição no ensino de instrumentos. Por outro lado, representa a possibilidade de questionar e revisar um paradigma educacional que, embora consagrado historicamente, não parece adequado as realidades atuais. Parafraseando Couto (2014), o ensino individual de instrumento, ainda hoje amplamente praticado nos contextos conservatoriais e universitários, representa sim um modelo eficiente, à medida que lida de maneira personalizada com a aprendizagem. Todavia, é excludente por limitar quantitativamente o acesso a instrução e supervisão no desenvolvimento instrumental. Estas reflexões suscitam o seguinte questionamento: seria possível realizar a manutenção do ensino tutorial sem que se fragilize o acesso à

formação musical de qualidade? Estudos que ofereçam um enfoque – histórico, filosófico, sociológico, político-educacional e pedagógico – na formação musical enquanto objeto investigativo devem se apropriar de tal problemática. Reconhecendo não ser este o objetivo desta pesquisa, a incursão nesta temática limitar-se-á a elucubrações reflexivas.

Além das aulas individuais, o ensino coletivo de instrumentos também integra as modalidades de ensino na formação dos percussionistas (PAIVA, 2004), sobretudo nas primeiras fases do aprendizado instrumental, geralmente antecedendo o ingresso à universidade. Nos bacharelados em instrumento, as abordagens coletivas estão geralmente relacionadas as disciplinas de música de câmara e demais práticas de conjunto. Deve-se ressaltar que uma proposta não anula a outra, portanto, tanto o ensino coletivo quanto o ensino individual (ambos com suas particularidades) desempenham funções distintas no processo de aprendizagem instrumental. Caso necessária, a seleção de uma abordagem em detrimento de outra deve considerar as necessidades, os interesses artístico-musicais e as pretensões formativas dos alunos, dos professores e da instituição de ensino.

Como exposto anteriormente, nos cursos de bacharelado em práticas interpretativas as aulas de instrumento ocorrem em uma disciplina específica. A oferta dessa disciplina pode ser semestral ou anual (a depender da estrutura curricular de cada IES⁶) e ocorre em todos os períodos da graduação. Atendendo as exigências legais⁷, as normas que regem essa disciplina, bem como todas as outras que compõem a matriz curricular de um curso de graduação, devem estar explicitadas em um Plano de Ensino que deverá conter a ementa, o conteúdo programático, as abordagens metodológicas, os critérios de avaliação a serem aplicados, os recursos físicos/estruturais e pedagógicos necessários e a bibliografia de apoio.

Analisando o Plano de Ensino da disciplina de Instrumento/Percussão do curso de bacharelado em instrumento da UFU – Universidade Federal de Uberlândia (ver TABELA 01), chama a atenção a presença dos conteúdos divididos por instrumentos (caixa-clara, tímpanos, percussão múltipla e teclados⁸) estando, portanto, alinhados as quatro principais propostas técnicas trabalhadas na percussão. Estas propostas visam proporcionar aos alunos o aprendizado dos instrumentos em consonância com seu desenvolvimento histórico/organológico e com a maneira como foram progressivamente trabalhados pelos compositores ocidentais em suas obras (BARTOLONI, 2011). Nota-se também que este

⁶ IES: Instituição de Ensino Superior.

⁷ “Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica” (Art. 10, Parágrafo Único da Resolução CNE/CES 2/2004).

⁸ Adota-se aqui a categorização dos instrumentos de percussão considerando suas especificidades técnicas e a inserção nos contextos solístico, camerístico e sinfônico, dividindo-os em: (1) *tímpanos*, (2) *caixa-clara*, (3) *teclados* e (4) *percussão múltipla e acessórios*. De acordo com Bartoloni (2011), além de representar as principais técnicas de execução, esta divisão é comumente adotada nos programas das disciplinas de instrumento nos bacharelados em percussão, com o intuito de organizar os repertórios de base.

Plano de Ensino buscou privilegiar conteúdos abrangentes em termos de estudos e repertórios, contemplando as práticas solísticas (a exemplo da maioria das sugestões para caixa-clara e teclados), camerísticas (a exemplo do dueto *Cage* de Fernando Iazzeta para percussão múltipla) e orquestrais (a exemplo dos excertos de sinfonias propostos para o estudo dos tímpanos).

Conteúdo Programático – Disciplina: Instrumento – Percussão. Período: 3º Semestre

(Todas as obras e métodos podem ser substituídos por equivalentes com consentimento dos professores da área).

- **Caixa-clara:** Escolher 4 entre os *Six Classics Snare Drum Solos* – Arranged by Guy G. Gauthreaux II.
- **Tímpanos:** Método do Ian Wright nível III e IV; Sinfonias de Beethoven; *Thésée* – Lully; *Missa em B menor* – Bach; *Sinfonia nº 100 (Military)* – Haydn.
- **Percussão múltipla:** escolher 1 entre – *Variations for four tom-toms* - Ney Rosauro; *CAGE* – Fernando Iazzeta; *The Love of L’Histoire* – Charles Delancey.
- **Teclados:** Marimba - escolher 1 entre: *Etude Op. 11 nº 4* – Musser; *Etude Op. 6 nº 9* – Musser; *Etude Op. 6 nº 10* – Musser. Vibrafone - escolher 1 entre: *Vienna* - David Friedman; *Plainte* – Ney Rosauro.

Conteúdo Programático – Disciplina: Instrumento – Percussão. Período: 4º Semestre

(Todas as obras e métodos podem ser substituídos por equivalentes com consentimento dos professores da área).

- **Caixa-clara:** escolher 2 entre – *Battin’em out* – Wilcoxon; *My Friend Norman* - John S. Pratt; *Three Dances* – Benson; *Test Claire* – Delecluse.
- **Tímpanos:** *Sonata for Timpani* – John Beck; Sinfonias de Brahms.
- **Percussão múltipla:** escolher 1 entre – *Cenas Ameríndias* - Ney Rosauro; *Inspirations Diabolique* – Rickey Tagawa.
- **Teclados:** *Method of Movement* - Leigh H Stevens. Marimba – escolher 1 entre: *Yellow after the rain*- Mitchell Peters; *Marimba Flamenca* – Alice Gomes; *Rain Dance* – Alice Gomes e Marilyn Rife; *Restless* – Rich O’Meara; *Frogs* – Keiko Abe; *Rhythm Song* – Paul Smadbeck. Vibrafone: escolher 2 Estudos do compositor Wolfgang Schluter.

Tabela 01: Conteúdo programático da disciplina Instrumento/Percussão da UFU (BARTOLONI, 2011, p. 101).

Os Planos de Ensino, além de especificar os conteúdos programáticos das disciplinas, podem apresentar a diversidade de enfoques a serem contemplados nas aulas e esclarecer que a condução da disciplina não deve limitar-se ao ensino técnico-instrumental. Analisando o Plano de Ensino da disciplina de Instrumento/Percussão da UNESPAR – Universidade do Estado do Paraná (EMBAP), notou-se, além dos conteúdos técnico-instrumentais e as recomendações de repertório, a ênfase em aspectos como o fomento a uma visão histórica e estética sobre as obras trabalhadas, o destaque as práticas musicais coletivas e a formação do professor de instrumento.

(...) diagnóstico e correções dos aspectos básicos na formação instrumental do aluno. Revisão dos conteúdos técnicos e interpretativos, abordando: caixa clara, teclados, percussão múltipla e tímpanos. Incentivo a participação em atividades musicais diversas [grupos artísticos da instituição], como o "Grupo de Percussão da EMBAP". Dar continuidade ao aprimoramento técnico e artístico do aluno, com uma visão histórica, estética e crítica. Complementação da formação técnica e artística do aluno. Formação do professor de instrumento. (EMBAP, 2011 apud BARTOLONI, 2011, p. 107-118).

1.2 Desafios de aprendizagem e atuação dos percussionistas sinfônicos.

A partir de uma análise das competências requeridas aos percussionistas e das especificidades de sua formação, é possível evidenciar a dimensão polivalente na atuação destes instrumentistas frente à versatilidade exigida em termos de variedade de instrumentos, de técnicas de execução e a necessidade de inserção em diferentes contextos e grupos musicais (PAIVA, STOLL e HASHIMOTO, 2013). Loma (2016) destaca também a criação ou modificação de instrumentos, a incorporação de elementos teatrais (como o uso da voz, dos gestos e demais elementos cênicos) e a necessária construção de conhecimentos básicos sobre tecnologia aplicados à *performance* musical. Charles (2014), por sua vez, chama a atenção para as particularidades da percussão múltipla e a inserção desta modalidade instrumental no currículo dos cursos de graduação em música.

Desse modo, partindo do diálogo com a literatura especializada, serão apresentados alguns aspectos referentes à formação e atuação dos percussionistas, sintetizados em sete desafios de aprendizagem: (1) o domínio de uma variedade de instrumentos; (2) a aquisição de habilidades relativas às diversas técnicas de execução; (3) os conhecimentos sobre os instrumentos de percussão, seus idiomatismos e repertórios de base; (4) a formação e atuação dos percussionistas em diferentes contextos; (5) os desafios da percussão múltipla; (6) os desafios do repertório contemporâneo; (7) a compreensão a respeito da produção musical dos séculos XX e XXI.

I. O domínio de uma variedade de instrumentos:

Os percussionistas especializam-se em vários instrumentos da família da percussão. Portanto, são multi-instrumentistas por natureza. Este aspecto apresenta-se como um importante desafio à aprendizagem instrumental e formação de repertório. Neste caso, um problema enfrentado pelos alunos nos cursos de bacharelado em *performance* (percussão) é a administração das horas de estudo e a quantidade e qualidade do esforço direcionado em suas sessões de prática, de modo a cumprir as exigências técnicas e de repertório no âmbito solístico, camerístico e orquestral. Neste contexto, considera-se a divisão dos instrumentos de percussão a partir de suas técnicas de execução, portanto: (1) tímpanos, (2) caixa clara, (3) teclados e (4) percussão múltipla e acessórios. É importante salientar que, antes de ser compreendida como um problema, a diversidade instrumental da percussão deve ser vista como uma rica característica que contribui “efetivamente para o desenvolvimento musical em termos de variedade de técnicas e de estilos, nos trabalhos em grupo, nas questões referentes à percepção rítmica [e musical de um modo geral] e na ampliação dos horizontes e da consciência musical dos alunos” (PAIVA, 2015, p. 1193).

Os percussionistas orquestrais são, ou deveriam ser, especialistas nos instrumentos “clássicos” da percussão. Portanto, eles já devem ter o domínio de uma grande quantidade de instrumentos, com técnicas e especificidades bastante diferentes, como: tímpanos, caixa-clara, os teclados de percussão (xilofone, glockenspiel, vibrafone, marimba e campanas), bumbo sinfônico, pratos (de choque e suspenso), triângulo, pandeiro, castanholas, apenas para citar aqueles instrumentos que são mais utilizados nas orquestras e que, por isso mesmo são normalmente incluídos nas audições de percussão orquestral. (GIANESELLA, 2012, p. 188).

II. A aquisição de habilidades relativas às diversas técnicas de execução:

A necessidade de conhecer as diferentes técnicas de execução que contemplam a diversidade de instrumentos de percussão é outro importante desafio para os percussionistas em formação. Segundo Stephan (1981), as habilidades dos percussionistas devem ser desenvolvidas por meio de diferentes técnicas, considerando as particularidades fisiológicas de cada aluno. A esse respeito, Frungillo (2003) ressalta que os percussionistas devem dominar técnicas que utilizem recursos como “sacudir, rotacionar, friccionar, raspar e chocar, sendo capaz de atuar com certa independência de movimentos das mãos e, em algumas técnicas específicas, com os pés” (p. 253).

Entre as principais técnicas de execução utilizadas nos instrumentos de percussão, destaca-se o uso de quatro baquetas⁹, exploradas frequentemente nos instrumentos de teclado e na percussão múltipla. De acordo com Tullio (2005), as quatro baquetas podem ser numeradas da mão esquerda (baquetas 1 e 2) para a mão direita (baquetas 3 e 4). Nessas técnicas, existem três principais *grips*¹⁰: [1] *Tradicional Grip* – os cabos das baquetas ficam cruzados na palma da mão, com o cabo da baqueta que fica do lado de fora embaixo do cabo da baqueta que fica do lado de dentro; [2] *Burton Grip* – os cabos das baquetas são cruzados na palma da mão, assim como na *tradicional grip*, no entanto, o cabo da baqueta de fora fica acima do cabo da baqueta de dentro; [3] *Stevens Grip* – as baquetas não se cruzam. Nesta última proposta, as baquetas internas (2 – mão esquerda; 3 – mão direita) são seguradas pelos dedos polegar e indicador e as externas (1 – mão esquerda; 4 – mão direita) são apoiadas nos dedos anelar e mínimo (ver FIGURA 01) (TULLIO, 2005; SULPÍCIO, 2011).

⁹ Nesta pesquisa a discussão sobre as técnicas de execução será breve e puramente ilustrativa (limitando-se ao uso das quatro baquetas), uma vez que foge a proposta deste trabalho apresentar uma ampla revisão das possibilidades técnicas dos instrumentos de percussão.

¹⁰ *Grip*: termo utilizado para designar as maneiras específicas de segurar a(s) baqueta(s). Conforme esclarece Frungillo (2003, p. 143), “*grip*: termo inglês – segurar, agarrar”.

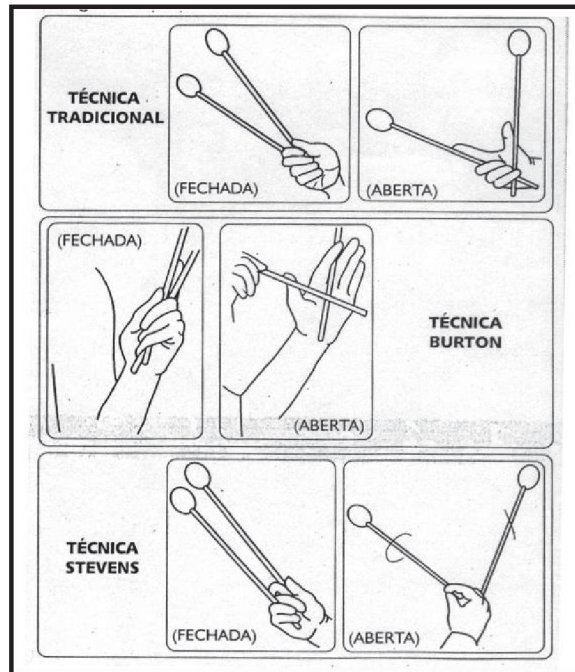


Figura 01: Ilustração das técnicas de quatro baquetas (GIANESSELLA, 1999 apud TULLIO, 2005, p. 19).

III. Os conhecimentos sobre os instrumentos de percussão, seus idiomatismos e repertórios de base:

Além de dominar diferentes técnicas de execução, os percussionistas precisam conhecer intimamente o idiomatismo dos diferentes instrumentos, considerando aspectos históricos e estilísticos a partir da reflexão e análise acerca do repertório específico pra cada instrumento e sua aplicação em diferentes contextos. Conforme explica Scarduelli (2007) em um estudo inserido no contexto violonístico, o termo “idiomatismo”, no âmbito instrumental, refere-se “ao conjunto de peculiaridades ou convenções que compõem o vocabulário de um determinado instrumento. Estas peculiaridades podem abranger desde características relativas às possibilidades musicais, como timbre, dinâmica e articulação, até meros efeitos que criam posteriormente interesse de ordem musical” (p. 139).

IV. A formação e atuação dos percussionistas em diferentes contextos:

Segundo Paiva (2004), a necessidade de inserção em diferentes contextos e grupos musicais também é uma competência inerente à formação destes instrumentistas, considerando que há uma linha tênue entre a atuação profissional dos percussionistas “populares” e “de concerto”, exigindo-se destes instrumentistas a versatilidade em ambos os âmbitos. Conforme destaca Boudler (1996 apud PAIVA, 2005) a proximidade entre a percussão dita “popular” e a “sinfônica” (ou de concerto) reside, entre outros aspectos, na semelhança dos materiais instrumentais utilizados, visto que em ambas as vertentes os instrumentos de percussão vão desde os consagrados pela tradição ocidental até uma folha de zinco; assim sendo, “(...) qualquer [objeto] produtor de som pode ser interpretado como um

instrumento potencial” (p. 1191). Portanto, é necessário que os percussionistas possuam um bom gerenciamento de seus estudos, distribuindo conscientemente os esforços nas atividades individuais e nas práticas em grupo nos domínios populares e de concerto.

(...) a formação musical de todo percussionista está ligada geralmente à prática em conjunto. Isto ocorre tanto no âmbito da música popular, quanto no da música erudita. Grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa, ou ainda, bandas, orquestras e grupos de percussão são exemplos de diferentes campos de atuação e formação para o percussionista (PAIVA, 2005, p. 1189).

V. Os desafios da percussão múltipla:

Conforme aponta Smith (2005 apud STUANI, 2013), as principais dificuldades que se encontram na preparação e execução de obras para percussão, sobretudo no âmbito da percussão múltipla, se dão em dois aspectos. O primeiro deles é a notação, que varia de acordo com as particularidades de cada obra musical (ver FIGURAS 03 e 04). Segundo Appezzato (2013), considerando a dificuldade de padronização de sinais e o desafio da escrita para uma instrumentação múltipla, muitos compositores adotam escritas próprias, o que implica por vezes na utilização de bulas explicativas (ver FIGURAS 02 e 05). No entanto, mesmo com o uso de bulas e legendas, as obras destinadas à percussão múltipla frequentemente apresentam equívocos e/ou carência de informações notacionais que subsidiem a execução da peça. Giancesella (2012) atribui este fato ao desconhecimento, por parte de alguns compositores, das possibilidades idiomáticas dos diferentes instrumentos de percussão. Como consequência, o instrumentista deixa de ser apenas intérprete e passa a integrar o processo criativo na tomada de decisões interpretativas.

Acreditamos que em virtude de um desconhecimento geral do idiomatismo desses instrumentos, e, portanto, de suas técnicas e possibilidades sonoras, em geral os compositores se limitam a notar uma rítmica básica, deixando por conta dos percussionistas a execução da articulação apropriada, que realmente fara com que aquela notação simplificada soe musicalmente apropriada. Porém, ao fazer isto, o compositor está delegando ao percussionista uma grande responsabilidade, na esperança de que o intérprete tenha o conhecimento empírico necessário para realizar tal tarefa. (GIANESELLA, 2012, p.188).

The image shows a musical staff with two systems of notation. The top system is labeled 'Notierung = Notation ='. The first system has a treble clef and a key signature of one flat. The second system has a bass clef and a key signature of one flat. The notation includes various rhythmic values and accidentals. A legend on the right lists the instruments corresponding to the numbers 1 through 12 and A.

1	xylorimba
2	pedal-timpani
3	side-drum
4/5	drums without snares, or tomtoms (alto and soprano)
6	bongos
7	triangle
8	wood block
9	cymbal (small)
10	cymbal (medium)
11	tam tam (tenor)
12	gong (low)
A	desk

Figura 02: Disposição dos instrumentos no pentagrama na obra *Variantes* (Leo Brower) para percussão múltipla solo.



Figura 03: Notação musical específica para três tambores (tom-tons) adotada pelo compositor Luiz D'Anunciação na obra *Divertimento para tom-tons* (TULLIO, 2005, p. 76).



Figura 04: Notação musical específica para bongôs adotada pelo compositor Fernando Iazzetta na obra *Urbanas II* (TULLIO, 2005, p. 78).

PERFORMANCE NOTES

Snare Drum Sticks with Timpani type Felt Butts

- Tip of stick on Dome of cymbal
- Tip of stick on Face of cymbal
- Shaft of stick on Edge of cymbal
- Shaft of stick on Dome of cymbal
- Play with Wooden Tips of sticks
- Play with Felt End
- E Play at Edge of head for transparent ringing sound
- C Play at Center of head for dry sound
- + When on cymbal means "choke"
- "Chop" produced by placing palm of hand on head, holding stick tip against center of head. Bring shank down on far rim.

Figura 05: Bula com instruções para a execução (*performance notes*) e indicações na notação musical (parte inferior da imagem) referente à obra *Suíte Inglesa* de William Kraft (1923) (APPEZZATO, 2013, p. 41).

Outro aspecto relevante na montagem de obras para percussão múltipla é a configuração instrumental. Neste sentido, Stephan (1981) aponta três questões que norteiam a distribuição dos instrumentos na formação do *set-up* de percussão múltipla: (1) o espaço ocupado pelos instrumentos, (2) o tempo para se passar de um instrumento a outro durante a execução e (3) a necessidade de mudanças de baquetas ou mesmo a criação de baquetas conjugadas. O mesmo autor destaca que entre os recursos frequentemente utilizados pelos percussionistas para solucionar estes problemas está o acréscimo de mesas ou estantes apropriadas para a colação de instrumentos e baquetas, além dos suportes especiais para fixação de instrumentos de percussão de pequeno porte. Importa ressaltar que a montagem adequada está condicionada à obra ou ao conjunto de obras a serem executadas

em um determinado concerto. Neste caso, o instrumentista precisa se adaptar a cada novo trabalho e se ajustar a um sistema de notação e a uma montagem (considerando ‘qu岸tos’, ‘qu岸is’ e ‘como’ estarão dispostos os instrumentos) que é exclusiva para cada peça de percussão múltipla (MORAIS e STASI, 2010).

Segundo Tullio (2005), uma boa parcela dos compositores delegam as decisões a respeito da montagem do *set-up* de percussão múltipla aos instrumentistas. Por outro lado, de acordo com o mesmo autor, alguns compositores (geralmente os que possuem envolvimento direto com a percussão – executando ou tendo profundo conhecimento a respeito desses instrumentos) descrevem uma sugestão de montagem na bula explicativa (ver FIGURA 06). Nessa sugestão, “os instrumentos são descritos através de uma legenda no início da música e/ou através de símbolos que aparecem diretamente na partitura” (p.27).

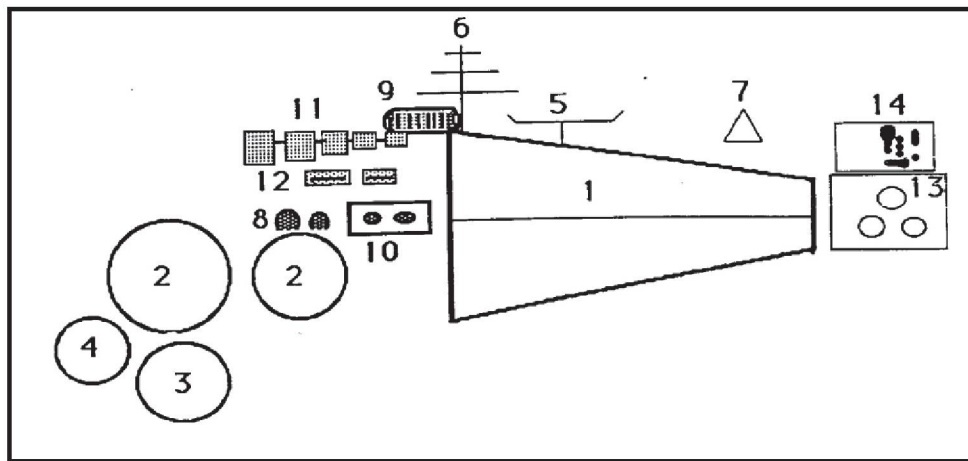


Figura 06: Sugestão de montagem apresentada na bula da obra *Rapsódia para percussão e orquestra* (Ney Rosauero). Descrição: 1. vibrafone, 2. tom-tons, 3. caixa-clara, 4. repinique, 5. prato china, 6. três pratos suspensos, 7. triângulo, 8. cowbells, 9. reco-reco, 10. castanholas, 11. temple blocks, 12. wood blocks, 13. três copos de cristal e 14. apitos de pássaros. (TULLIO, 2005, p. 67).

Loma (2016) destaca também as ocorrências de indeterminação quanto a instrumentação a ser utilizada, citando o exemplo da obra *Psappha* (1975) do compositor Iannis Xenakis. Neste caso, é possível observar a especificação dos materiais a serem utilizadas (peles, metais e madeira), os registros (diferenças de alturas) e as gradações dentro destes registros (ver FIGURA 07). Nas palavras do próprio compositor, “apesar de não estar claramente indicado na partitura, eu acho que a minha disposição dos instrumentos dão uma indicação de que instrumentos convencionais de percussão devem ser evitados” (XENAKIS s/a apud MORAIS, 2006, p. 33).

registro de altura	gradações dos registros	categoria de timbre ou material		registro de altura	gradações dos registros	categoria de timbre ou material
		PELES	MADEIRAS			METAIS
agudo A	1			mediano D	1	barras de aço temperado, sonoras, trilhos de aço, placas espessas, tam-tans ou gongos percutidos na borda com baqueta de metal ou martelo.
	2				2	
	3				3	
médio B	1	bongôs muito agudos, tom-toms a duas peles (afinadas em simpatia), timpano muito grave, gran cassa muito grande. Tambores africanos Congas.	troncos de árvores, simantra, blocos japoneses redondos.	neutro E	1	
	2				2	
	3				3	
grave C	1			muito agudo F	1	
	2				2	
	3				3	

Figura 07: Nota explicativa da bula de *Psappha* (1975) (Xenakis) para percussão múltipla solo¹¹ (ALUOTTO, 2011, p. 29).

VI. Os desafios do repertório contemporâneo:

Estes desafios manifestam-se na necessidade de o percussionista lidar com aspectos como:

- A utilização de técnicas estendidas, explorando os instrumentos de maneira não convencional. Para citar alguns poucos exemplos dentre a infinidade de possibilidades, destaca-se o uso do arco ou de baquetas vassourinha no vibrafone; o uso do ataque com as mãos (e não com baquetas apropriadas) na pele dos tímpanos; o uso de técnicas de raspagem ou fricção na execução de instrumentos nos quais estas abordagens não seriam convencionalmente utilizadas.
- As questões de escolha e/ou criação de novos instrumentos a partir das especificidades das obras estudadas, a exemplo do “uso de instrumentos não convencionais como: painéis, frigideiras, garrafas de vidro, pedaços de metal, apitos e sirenes” (TULLIO, 2005, p. 22). Portanto, “o percussionista também é constantemente instigado a procurar, construir e/ou adaptar instrumentos para resolver questões de *performances* do repertório contemporâneo” (LOMA, 2016, p. 15).
- Um maior uso do corpo, como “o som de estalar de dedos, sons da perna (na coxa e perto do joelho), som das palmas e assobios” (TULLIO, 2005, p. 22), o uso com finalidade musical da gestualidade, as necessárias habilidades cênicas relativas ao teatro “instrumental¹²” (tendência que registra um expressivo volume de obra para percussão) e a aplicação da voz (cantada, falada ou como meio de produção de ruídos diversos) (ver FIGURA 08).

¹¹ Xenakis apresenta seis grupos (A, B, C, D, E e E) divididos em duas categorias de timbres e organizados por registros de altura, que, por sua vez, são subdivididos em gradações (ALUOTTO, 2011, p. 29).

¹² “Segundo Pittenger (2010, p. 2) [o teatro instrumental] traz intencionalmente material visual/teatral no contexto da *performance* instrumental”. No Brasil, o termo teatro instrumental adota outros nomes, tais como ‘música-teatro’ ou ‘música cênica’” (LOMA, 2016, p. 18).

- d) A utilização de recursos tecnológicos. Um exemplo é a música eletroacústica mista, isto é, o uso de mídias eletrônicas em interação com instrumentos musicais. Nesta vertente, pode-se observar a representatividade da percussão dado o número de obras compostas tanto para percussão solo quanto para música de câmara (ver FIGURA 09).

Figura 08: Trecho da obra *Peão* (Chilo Mello) para percussão múltipla solo. Nesta passagem pode-se observar a seguinte indicação para o uso da voz: “cantando próximo ao tímpano, ouvindo as ressonâncias”.

Figura 09: Trecho da obra *Recycling Collaging Sampling* (Edsoon Zampronha), para percussão e sons eletroacústicos. Pode-se observar a representação notacional do suporte eletroacústico (parte superior da imagem) e a notação para os instrumentos de percussão (parte inferior da imagem).

VII. A compreensão a respeito da produção musical dos séculos xx e xxi:

De acordo com Frungillo (2003) o naípe da percussão estabeleceu-se como independente somente na segunda metade do século XX. Os instrumentos ampliaram-se em qualidade e quantidade, com destaque para as melhorias em termos organológicos. Além disso, o volume de composições

específicas para os instrumentos de percussão cresceu consideravelmente. Neste período, os compositores começaram a dedicar-se à busca de novos efeitos sonoros, o que contribuiu para difusão e ampliação das obras para estes instrumentos (GRIFFITHS, 1998). “Quando focalizamos a percussão no final do século XX, nos deparamos com centenas de instrumentos, milhares de composições e manifestações populares e o desenvolvimento de inúmeras técnicas expressivas e de execução (...)” (FRUNGILLO, 2003, p. 9). Portanto, considerando as características do referido período histórico, pode-se afirmar que o repertório para percussão no âmbito da música de concerto possuiu relação direta com a música contemporânea. Evidencia-se, dessa forma, a importância do contato destes instrumentistas com a produção musical dos últimos cem anos. Este contato não apresenta caráter facultativo, uma vez que boa parte da obra para estes instrumentos está relacionada com as vanguardas e tendências estéticas contemporâneas. Faz-se necessário, juntamente com os estudos técnico-interpretativos, ampla compreensão do ponto de vista histórico, apreciativo, estético e composicional da produção musical dos séculos XX e XXI.

À luz do conceito de “percussionista multifacetado”, defendido por Loma (2016), podemos compreender que ser percussionista não é somente tocar vários instrumentos. É também estar aberto as possibilidades de interação entre manifestações artístico-culturais, construir um aporte de conhecimentos ligados a outros campos de estudo (correlatos ou não a arte musical) e permitir-se empreender uma constante e minuciosa pesquisa sonora, a qual “obedece à procura de um timbre, uma ressonância, uma afinação certa, algo ligado ao pedido do compositor e/ou ao critério de escolha do próprio percussionista” (p. 21). Muitas vezes, estas pesquisas sonoras resultam na execução do não convencional, demandando por parte dos percussionistas a disposição para ser e fazer o diferente, compreendendo que a diferença (que pode eventualmente causar estranhamento) é um elemento central no ofício destes instrumentistas.

Considerando o exposto, é possível compreender que as particularidades e desafios inerentes à formação e atuação dos percussionistas justificam o diálogo interdisciplinar defendido nesta pesquisa. A partir da interseção entre música, educação e cognição, espera-se elucidar as questões que motivam a realização desta investigação – com destaque à problemática “como os percussionistas em formação autorregulam o estudo no confronto com a preparação de uma nova obra musical?” – visando possibilitar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos percussionistas e incitar reflexões que auxiliem as necessárias revisões paradigmáticas no campo da prática, ensino e a aprendizagem instrumental.

2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA

Dentre os muitos diálogos possíveis entre música e psicologia, a presente pesquisa concentra-se na interseção entre *performance* musical, no domínio da prática e aprendizagem instrumental, e psicologia cognitiva, no tocante aos aspectos cognitivos, metacognitivos e autorregulatórios da aprendizagem. Desse modo, a Teoria Social Cognitiva (TSC) é apresentada neste capítulo como base para a fundamentação teórica desta pesquisa, enfatizando o contexto no qual esta abordagem emergiu e as teorias com as quais dialogou ou divergiu ao longo de seu desenvolvimento, destacando os diferenciais propostos por seu autor, Albert Bandura (1925-), e colaboradores do campo da psicologia e educação.

Assim, na primeira seção a TSC é indicada como a fundamentação teórica para a compreensão dos mecanismos explicativos do pensamento, motivação e ação, traçando a evolução desta teoria e destacando a maneira com que ela expandiu o seu alcance, generalidade e aplicação (BANDURA, 1986, 1991a, 1991b, 1997, 2008a). A segunda seção tem como foco a apresentação do constructo da autorregulação da aprendizagem à luz da TSC, enfatizando suas subfunções psicológicas e seus modelos de investigação e intervenção, com destaque para a *Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem* (ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997). Nesta última seção, são apresentadas as seis dimensões da referida abordagem (motivação, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais), introduzindo o constructo da metacognição – proposto por John Flavell (1928-) – e enfatizando sua relevância para a aprendizagem musical autorregulada.

2.1 Teoria social cognitiva: uma visão geral

Quais fatores guiam as ações humanas? Estes fatores se relacionam e interagem no desenvolvimento e eventual modificação de padrões de conduta? Se sim, de qual maneira e em qual medida? Como os determinantes e mecanismos básicos do comportamento atuam para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança humana? (BANDURA, 2008a). Questionamentos como estes motivaram estudos que proporcionaram avanços significativos no campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social, das ciências cognitivas e dos estudos sobre personalidade nos últimos cem anos. Tais investigações favoreceram o desenvolvimento de teorias ancoradas em diferentes matrizes epistemológicas, com a finalidade de explicar as complexidades dos fenômenos comportamentais a partir da proposição de princípios, constructos e teorias.

Segundo Bandura (2008a), sabe-se que na primeira metade do século XX duas perspectivas distintas dominaram o campo dos estudos sobre o comportamento humano: as *teorias psicodinâmicas*, especialmente a psicanálise, pautada na ideia de que o comportamento é motivado inconscientemente

por impulsos e complexos e as *teorias do condicionamento* de base behaviorista, fundamentadas na concepção de que a aprendizagem e as mudanças no comportamento são consequências de respostas a estímulos ambientais, guiados por reforçamentos e punições¹³, considerando que o aprendizado, a adaptação e a modificação de condutas é “moldado gradualmente pelas consequências reforçadoras e punitivas dos comportamentos de tentativa e erro” (p. 16). Conforme explica Schunk (2015), nesta perspectiva, variáveis não observáveis como as crenças pessoais e o aparato cognitivo não ocupavam papel de destaque na determinação das causas do comportamento, sendo as mudanças de conduta explicadas majoritariamente pelas consequências das ações humanas.

Nas décadas de 1940 e 1950, o aprendizado era visto basicamente sob a perspectiva behaviorista, e a teoria de condicionamento operante de B. F. Skinner (1904-1990) – segundo a qual o aprendizado estaria associado a reforços e punições – era a abordagem predominante (COLLIN et al., 2016). Não obstante, no final dos anos 1950, esta visão foi questionada por diversas vertentes da psicologia. Destacaram-se neste contexto os estudos sobre *aprendizagem observacional* realizados por Bandura e colaboradores (BANDURA, ROSS e ROSS, 1963 apud SCHUNK, 2015), cujos resultados indicaram que as pessoas aprendem ou modificam comportamentos ao observar as realizações de terceiros, enfatizando que “os observadores não tinham que realizar as ações na hora que as aprendiam e o reforçamento não era necessário para a aprendizagem ocorrer” (SCHUNK, 2015, p. 62).

Segundo Bandura (2008a, p. 16) “os principais proponentes do behaviorismo, Watson (1908) e Thorndike (1898), rejeitavam a existência da aprendizagem observacional, pois, segundo acreditavam, a aprendizagem exigia executar respostas”. Antes dos trabalhos realizados por Bandura e colaboradores, uma discreta (porém significativa) emergência de pesquisas voltadas à aprendizagem social e os processos de modelação (ainda à luz dos princípios behavioristas) pôde ser observada em estudos realizados por Neal E. Miller (1909-2002) e John Dollard (1900-1980), tendo como principal marco a publicação do livro “Social Learning and Imitation” em 1941.

Os autores [Miller e Dollard] reconheciam os fenômenos da modelação, mas os interpretavam como um caso especial de aprendizagem por discriminação. Um modelo fornece uma pista social, o observador executa uma resposta correspondente, e esse reforçamento fortalece a tendência de comportar-se de forma imitativa. (BANDURA, 2008a, p. 17).

De um modo geral, os paradigmas do desenvolvimento cognitivo – piagetiano, neopiagetiano, sociointeracionista, neurocientífico e a abordagem do processamento de informação (SANTANA et al., 2006) – concentram-se na mudança cognitiva por meio do *feedback* e da experimentação direta,

¹³ De acordo com Kleinman (2015), o conceito de “condicionamento operante”, postulado por B. F. Skinner (1904-1990), descreve o aprendizado de novos comportamentos como resultado de recompensas e punições associadas a esse comportamento. O autor esclarece que o condicionamento operante pode ser dividido em quatro tipos: reforço positivo, reforço negativo, punição e extinção, sendo os reforços responsáveis pelo fortalecimento e a punição e extinção responsáveis pelo enfraquecimento de determinada conduta.

caracterizada por realizações em determinados domínios. Contudo, consequências das ações não são as únicas fontes para a aquisição ou mudança de padrões de conduta. Experiências de natureza vicariante (observação de realizações de outras pessoas) e fatores internos (como crenças pessoais, atribuições de causa e expectativas de resultados) são elementos determinantes do comportamento (BANDURA e BARAB, 1971) e compõem o escopo teórico-explicativo defendido por Bandura e pelos estudiosos de suas proposições.

Os estudos realizados por Albert Bandura e Richard Walters sobre aquisição e modificação de comportamentos na década de 1960 representaram a ampliação das pesquisas realizadas até o momento em torno da aprendizagem social e imitação¹⁴, e possibilitaram o desenvolvimento dos princípios da aprendizagem observacional a partir do reforço vicário e do constructo da **modelação social**, destacando a aprendizagem a partir de modelos (exemplos funcionais de outras pessoas) por intermédio das subfunções cognitivas “atenção”, “retenção”, “reprodução” e “motivação”, proposições distantes da visão behaviorista pautada primordialmente na necessidade de reforçamento para a aprendizagem de novos padrões de conduta e, portanto, ancorada na ação unidirecional das forças ambientais sobre o comportamento. Nesta nova perspectiva, “a aprendizagem exige, em primeiro lugar, que o aprendiz preste atenção ao comportamento, que se lembre do que viu ou ouviu, que seja fisicamente capaz de reproduzir o comportamento e que tenha um bom motivo ou justificativa para fazê-lo” (COLLIN et al., 2016, p. 288).

Pesquisas realizadas por Bandura e Barab (1971) demonstraram que a aprendizagem observacional mediada pela imitação é regida por crenças sociais e expectativas de resultados ao invés de indução por reforçamento. Tais proposições confrontaram as premissas centrais das teorias do condicionamento, indo de encontro com as propostas do behaviorismo radical e abrindo precedentes para mudanças significativas nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Destaca-se, neste contexto, a publicação do livro *Social Learning Theory* (BANDURA, 1977), compilando as proposições teóricas inicialmente defendidas por Bandura. Neste cenário, os estudos sobre os fatores determinantes do comportamento humano e os mecanismos pelos quais estes fatores atuam avançaram significativamente, comportando propostas que divergiram das visões teóricas predominantes até o momento. A esse respeito, Bandura destaca algumas vertentes:

Os expoentes do *determinismo ambiental* estudam e teorizam a respeito do modo como o comportamento é controlado por influências situacionais [a exemplo dos behavioristas]. Aqueles que favorecem o *determinismo pessoal* procuram as causas do comportamento em fontes disposicionais, na forma de instintos, impulsos, traços e ou-

¹⁴ Bandura (2008a) chama atenção para o equívoco de reduzir-se a modelação a uma imitação passiva, destacando que “a modelação social implica abstrair as informações transmitidas por certos modelos sobre a estrutura e os princípios subjacentes que governam o comportamento, em vez do simples mimetismo de resposta de exemplos específicos” (p.19).

tras forças motivadoras dentro do indivíduo [abordagens psicodinâmicas]. Os *interacionistas* tentam acomodar os fatores situacionais e disposicionais, mas segundo uma visão essencialmente unidirecional dos processos do comportamento. (BANDURA, 2008b, p. 43).

Instigado pelas insatisfações decorrentes da leitura dicotômica entre os determinismos pessoal e ambiental sob a ótica das interferências unidirecionais, Bandura sugere analisar o comportamento humano segundo o **determinismo¹⁵ recíproco**. Ao descrever esta proposta, o autor esclarece que os indivíduos, em suas transações com o ambiente, não reagem passivamente aos estímulos externos, enfatizando que tais estímulos afetam o comportamento por meio de processos cognitivos intermediários que determinarão quais eventos externos serão internalizados.

A teoria da aprendizagem social [nome inicialmente atribuído a TSC] trata o determinismo recíproco como um princípio básico para analisar fenômenos psicossociais em diferentes níveis de complexidade, variando do desenvolvimento intrapessoal ao desenvolvimento interpessoal, e ao funcionamento interativo de sistemas sociais e organizacionais. No *nível intrapessoal*, as concepções das pessoas influenciam aquilo que elas percebem e fazem, e suas concepções são alteradas pelos efeitos de suas ações e pelas consequências observadas nos outros (BANDURA, 1977a; BOWER, 1975). No nível interpessoal, (...) as pessoas determinam reciprocamente as ações umas das outras (...). (BANDURA, 2008b, p. 64).

Sob esta perspectiva, não apenas elementos externos (como recompensas e reforços) exercem influência sobre a aprendizagem e modificação do comportamento, mas, sobretudo, a possibilidade de os indivíduos realizarem inferências autorreativas (BANDURA, 1986). Deste modo, é correto dizer que em suas relações com o ambiente, as pessoas não apenas reagem a estímulos externos, mas utilizam fatores internos (processos cognitivos intermediários) como mediadores e reguladores na observação, compreensão e eventual impacto dos eventos externos (POLYDORO e AZZI, 2008).

Neste contexto, destaca-se capacidade de *simbolização*, que permite aos sujeitos “engajar-se em pensamento reflexivo, criar e planejar cursos de ação por meio de pensamento antecipatório, em vez de precisarem executar as opções possíveis e sofrer as consequências de atos irrefletidos” (BANDURA, 2008b, p. 44). Polydoro e Azzi (2008) indicam que a simbolização, enquanto importante aspecto da cognição humana, permite aos indivíduos a representação e interpretação das próprias experiências e desempenhos, possibilitando a atribuição de significados. Sob esta lógica, a noção de que o comportamento é governado por suas consequências (leitura causal behaviorista) aplica-se melhor as consequências previstas (previsão antecipada de resultados) do que de consequências reais (BANDURA, 1977). Portanto, as pessoas podem exercer influência sobre o próprio comportamento alterando (criando e ativando) seu ambiente, criando motivações pessoais e autoincentivos. Em síntese, a

¹⁵ Assim como em Bandura (2008b, p. 44) o termo determinismo é aqui usado “significando a produção de efeitos por eventos, em vez do sentido doutrinário de que as ações são completamente (e inevitavelmente) determinadas por uma sequência prévia de causas independentes do indivíduo”.

relação dinâmica e interativa entre sujeito, comportamento e ambiente apresenta-se como o princípio básico do determinismo recíproco, no qual “reside à oportunidade para as pessoas moldarem seus destinos, bem como os limites do autodirecionamento” (BANDURA, 2008b, p. 65).

De acordo com esta perspectiva, pensamentos, sentimentos e ações resultam da interrelação dinâmica e recíproca entre (I) *fatores pessoais* (aparato cognitivo, concepções, crenças e percepções), (II) *influências ambientais*¹⁶ e (III) *aspectos comportamentais*, considerando que “a maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 98). A abordagem teórico-conceitual defendida por Bandura entende que as múltiplas faces do comportamento humano (incluindo os processos de aprendizagem) são afetadas por variáveis pessoais, comportamentais e socioambientais que interagem entre si (SCHUNK, 2015). Portanto, uma compreensão integral e coerente do determinismo recíproco exige a investigação de como os três determinantes – pessoais (cognitivos), comportamentais e ambientais – interagem reciprocamente entre si, tendo em vista que estes fatores não atuam o tempo todo com a mesma intensidade e que suas influências são dinâmicas, relativas e variam de acordo com características individuais e contextuais (POLYDORO e AZZI, 2008).

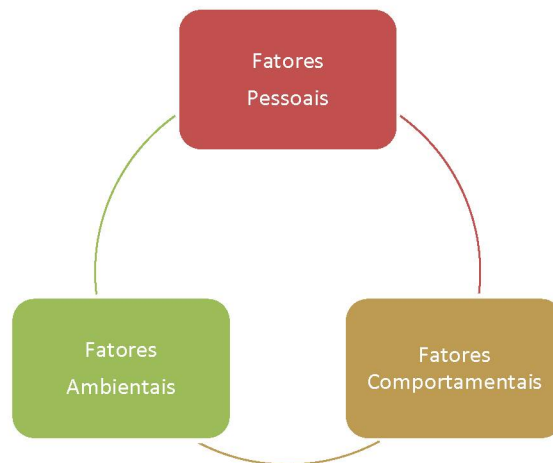


Figura 10: Esquema representativo da reciprocidade triádica (PAJARES e OLAZ, 2008).

Com a publicação do artigo *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change* em 1977, Bandura adicionou ao aporte teórico em desenvolvimento um importante constructo identificado como o elemento fundamental em sua leitura da teoria de aprendizagem social: **as crenças de autoeficácia**. Este constructo figura entre o conjunto de autocrenças humanas, compreendendo que “os indivíduos criam

¹⁶ No que concerne as estruturas ambientais, Bandura (2008b) distingue três tipos de ambiente: (1) o imposto; (2) o selecionado; (3) e o construído. Para um aprofundamento a esse respeito, sugere-se a consulta a fonte aqui referenciada.

e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, as quais se tornam instrumentais para os objetivos que perseguem e para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente” (PAJARES e OLAZ, 2008, p.97). Na visão sociocognitiva, as crenças de autoeficácia são componentes centrais da agência humana e referem-se às crenças dos indivíduos em sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para produção de determinados resultados (BANDURA, 1997 apud AZZI e POLYDORO, 2006).

Na década de 1980, a teoria postulada por Bandura foi renomeada e seus constructos e proposições centrais foram compilados no livro *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (1986). A abordagem inicialmente identificada como “Teoria da Aprendizagem Social” passou a denominar-se “Teoria Social Cognitiva - TSC”. De acordo com Pajares e Olaz (2008), a mudança no nome da teoria deu-se pela necessidade de diferenciá-la de abordagens também vinculadas às teorias de aprendizagem social, mas que apresentavam pressupostos e constructos diferentes¹⁷. Além disso, segundo o próprio autor, a mudança deu-se também pela necessidade da inclusão do termo “cognição”, reconhecendo a contribuição relevante dos processos cognitivos para a motivação e regulação do comportamento (BANDURA, 2006).

De modo geral, a TSC compreende que os indivíduos são auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados, confrontando visões pautadas na interferência unidirecional das variáveis ambientais sobre os pensamentos e ações humanas que demasiado valor atribuíam as influências reativas no comportamento. Desta forma, o eixo central desta proposição teórica consiste na **agência humana**¹⁸, princípio fundamental para o autodesenvolvimento. Conforme destaca Bandura (2008a, p.15) “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional”. O mesmo autor sustenta que, nesta perspectiva, “as pessoas formam crenças sobre o que elas podem fazer, elas antecipam as consequências prováveis de ações em prospecção, elas estabelecem objetivos para si mesmas, e elas podem, outrossim, planejar cursos de ação que são possíveis de produzir os resultados desejados” (BANDURA, 1991 apud AZZI e POLYDORO, 2017, p. 13).

O exercício da agência humana é constituído de quatro características fundamentais, sendo a primeira a *(I) intencionalidade*, considerando que os indivíduos podem agir intencionalmente, delineando planos e estratégias de ação em suas realizações. Relativa à dimensão temporal da agência, a característica *(II) antecipação* vincula-se às previsões de resultados de atos prospectivos que guiam e motivam esforços antecipadamente, “possibilitando transcender o presente imediato e regular o comportamento atual em direção a objetivos e metas” (POLYDORO e AZZI, 2008, p. 150). Portanto, eventos

¹⁷ A esse respeito, Pajares e Olaz (2008, p. 98) destacam algumas teorias de mesmo “rótulo”, mas com princípios dessemelhantes, a saber: teoria do impulso de Miller e Dollard (1941), a teoria da expectativa de Rotter (1954) e a teoria operante de Gewirtz (1971).

¹⁸ “A teorização e a pesquisa sobre a agência humana são quase exclusivamente centradas no exercício individual da agência. Todavia, essa não é a única forma em que as pessoas influenciam os eventos que afetam o modo como vivem. A TSC estabelece uma distinção entre três modos de agência humana: individual, delegada e coletiva” (BANDURA, 2008a, p. 33).

futuros cognitivamente representados no presente são convertidos em fontes de motivação e recursos de regulação para do comportamento (BANDURA, 1991b). Conforme esclarece Bandura (2008c), pensamentos futuros podem não ser a causa primeira do comportamento, todavia, uma vez sendo representadas cognitivamente no presente, as previsões futuras guiam e motivam os comportamentos, possibilitando exercer o controle antecipadamente em vez de simplesmente reagir aos efeitos/consequências dos esforços. Assim, as pessoas “são motivadas e orientadas pela previsão de metas, e não apenas pela retrospectiva de limitações” (BANDURA, 2008a, p. 27). Nesta perspectiva, estudos realizados por Bandura e Cervone (1986) indicaram que:

As pessoas se motivavam e orientavam por meio do *controle proativo*, estabelecendo metas desafiadoras e padrões de desempenho difíceis para si mesmas, que criavam discrepâncias negativas a serem dominadas. Mobilizavam seus esforços e recursos pessoais com base em uma estimativa do que seria necessário para satisfazer esses padrões. O *controle reativo* entrou em jogo em ajustes subsequentes do esforço para alcançar os objetivos desejados. Após as pessoas alcançarem as metas que vinham buscando, aquelas que tinham uma percepção elevada de eficácia estabeleceram um padrão mais alto para si mesmas. (BANDURA, 2008a, p. 27).

Ser agente é, sobretudo, possuir o domínio da (III) *autorregulação*, deliberando padrões pessoais de conduta, automonitorando e regulando o próprio comportamento em confronto com os desafios cotidianos. Bandura (2008a, p. 26) esclarece que a perspectiva da agência enfatiza as capacidades autorreguladoras das pessoas em afetar seus pensamentos, suas motivações, seus estados afetivos e suas ações, explicando que “para exercer influência sobre si mesmos, os indivíduos devem monitorar o seu comportamento [auto-observação], julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito [autoavaliação] e reagir a ele [autorreação]”. Polydoro e Azzi (2008) corroboram, reforçando que a autorregulação oferece aos indivíduos condições de monitoramento, avaliação e controle do próprio comportamento. Assim, sendo agentes de suas ações, as pessoas autoinvestigam e governam o próprio funcionamento. Por fim, os indivíduos exercitam a capacidade de (IV) *autorreflexão* acerca de seus autoconceitos¹⁹, pensamentos e ações, realizando ajustes quando necessário. Esta competência permite que os indivíduos analisem e organizem suas experiências, processos de pensamento e autopercepções, tornando-os autoexaminadores do próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental (BANDURA, 1999, 2001 apud POLYDORO e AZZI, 2008).

Sob o viés da TSC, o constructo da **autorregulação** (elemento central na fundamentação da presente pesquisa) foi proposto com a finalidade de explicar o modo como os indivíduos gerenciam sua motivação, emoção e cognição, variáveis intervenientes ao funcionamento humano. Polydoro e

¹⁹ Boruchovitch e colaboradores (2017) justifica a relevância do autoconceito enquanto constructo psicológico, destacando sua relação com o sucesso e realização do potencial humano. Deste modo, os autoconceitos “relacionam-se com a forma como o sujeito se percebe, centrando-se em diferentes dimensões descritivas e avaliativas do próprio sujeito; considera pontos de vista sobre diferentes domínios específicos da vida do indivíduo, como por exemplo, acadêmico, físico, intelectual ou relacional (...) e age como fator de proteção ajudando o sujeito a enfrentar situações mais desafiadoras e a realizar ajustes para adaptações posteriores” (p. 42).

Azzi (2008) enfatizam que a capacidade de autorregulação é uma das características fundamentais para o exercício da agência na visão sociocognitiva. Nesta perspectiva, as funções autorregulatórias localizam-se junto ao “sistema do *self*”, compreendido como um conjunto de “estruturas cognitivas que proporcionam mecanismos de referência e um conjunto de subfunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento. Desta forma, a autorregulação sob a ótica da TSC é justificada pelos processos mobilizados pelas pessoas para o exercício do controle sobre o próprio comportamento, a partir das influências do *self*” (BANDURA, 2008b, p. 50).

Conforme sugere Polydoro e Azzi (2008, p. 157), “quando se fala de autorregulação está se falando de comportamento autorregulado, e comportamento na visão sociocognitiva é sempre produto da *reciprocidade triádica*”, que consiste no esquema representativo do determinismo recíproco. Assim, deve-se considerar a autorregulação a partir das influências ambientais, que por sua vez afetam os componentes da agência pessoal e, por conseguinte, as funções autorregulatórias (BANDURA, 1986; 1991a, 2008b).

Bandura (1991a; 2008b) destaca três subprocessos psicológicos que compõem a autorregulação do comportamento, a saber: (1) auto-observação, (2) autojulgamento e (3) autorreações. Tais subprocessos interferem na ativação ou desengajamento de competências autorregulatórias (AZZI, 2014). Desse modo, as experiências diretas e/ou vicárias fornecem orientação de “como” e “o que” observar em uma determinada realização (auto-observação), exercendo influência no estabelecimento de padrões pessoais de julgamento (autoavaliação). Estas experiências também exercerão interferência na definição da natureza e intensidade das autosansões ou autorrecompensas e autoincentivos atribuídos (autorreações). Portanto, compreender os subprocessos da autorregulação por meio do sistema do *self* é conceber que as pessoas podem exercer influência sobre o seu funcionamento e, em certa medida, mudar o meio no qual se insere.

O dinamismo e a amplitude desta teoria possibilitaram o desenvolvimento de vários construtos, tais como a reciprocidade triádica, a agência humana, as crenças de autoeficácia, a autorregulação, a aprendizagem observacional e o desengajamento moral (AZZI, 2014). Nas últimas quatro décadas pôde-se observar um aumento significativo no interesse de pesquisadores em compreender os fundamentos explicativos do comportamento e os possíveis mecanismos para aquisição e modificação de condutas apresentados pela TSC, favorecendo a ampliação do quadro teórico-conceitual e atribuindo a esta teoria um elevado valor explicativo, preditivo e operacional.

Esta tendência tem promovido importantes avanços em diversas áreas. No campo da psicologia, as contribuições no cenário brasileiro encontram-se indicadas em um levantamento realizado por Azzi (2017). No contexto educativo, destacam-se internacionalmente os autores Barry Zimmerman, com trabalhos voltados para a autorregulação da aprendizagem e Dale Schunk, cujas pesquisas fundamentam-se majoritariamente nas crenças de autoeficácia e suas implicações nos contextos de ensino e aprendizagem (AZZI, 2014). O campo da educação musical tem registrado contribuições significativas

no cenário nacional (CAVALCANTI, 2009; ARAÚJO, CAVALCANTI e FIGUEIREDO, 2009, 2010; ARAÚJO, 2010; SANTOS e GERLING, 2010; FONSECA, 2010; ARAÚJO, 2013; GONÇALVES, 2013; OTUTUMI, 2013; GONÇALVES e ARAÚJO, 2014; ABRAHÃO e ARAÚJO, 2014; SOUZA e TOURINHO, 2016; SILVA, 2016; ARAÚJO, 2015; GUSMÃO, 2013, 2017; BATTISTI e ARAÚJO, 2017; VELOSO e ARAÚJO, 2017; VELOSO, SILVA e ARAÚJO, 2018; SOARES, 2018; ARAÚJO, VELOSO e SILVA, *no prelo*) e internacional (MCCORMICK e MCPHERSON, 2003, 2006; MCPHERSON e ZIMMERMAN 2011; LEON-GUERRERO, 2008; NIELSEN, 2001; MCPHERSON e RENWICK, 2000, 2001, 2006, 2011; MCPHERSON et al., 2013; VARELA et al., 2016)²⁰.

A seguir, será abordada a autorregulação de aprendizagem, constructo base para a fundamentação teórica desta dissertação.

2.2 A autorregulação da aprendizagem sob o prisma sociocognitivo

Psicólogos e educadores de diversas áreas do saber tem mobilizado esforços para promover a aproximação entre a TSC e diferentes contextos educativos, compreendendo que a aprendizagem é uma complexa competência humana, afetada pela interação dinâmica entre variáveis pessoais, comportamentais e socioambientais. Assim, abordar as relações de ensino e aprendizagem em contextos musicais implica em considerar o ser humano em interação com o *meio* onde vive, destacando fenômenos artísticos e culturais como a música e as trocas resultantes do fazer musical em sociedade; os *indivíduos*, com suas crenças, percepções e aparato cognitivo; e as *ações* decorrentes da dinâmica interacional entre sujeito e ambiente, podendo se tratar de expressões verbais, escritas, motoras e sonoro-musicais (BEYER, 1996).

Os constructos centrais da teoria postulado por Bandura (1986) têm sido aplicados na prática e pesquisa educacional, visando “possibilitar aos estudantes ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que possam se autoeducar ao longo da vida”, esclarecendo que a compreensão da autorregulação da aprendizagem não deve se limitar aos esforços dos alunos, mas “deve ser objeto de intencionalidade docente e das políticas de gestão curricular e institucional, visando seu fortalecimento” (POLYDORO, 2017, p. 9). Nesta dinâmica, exerce influência a *modelação*, como um componente importante da aprendizagem observacional; as *crenças de autoeficácia* dos alunos e suas implicações motivacionais; e a *autorregulação da aprendizagem* na promoção de estratégias que auxiliem os estudantes a desenvolverem competências em diferentes domínios, assegurando que os processos de

²⁰ As contribuições aqui destacadas consistem em produções bibliográficas de natureza diversa: artigos, capítulos de livros, livros completos, dissertações e teses. Muitas destas produções não estão incluídas na lista de referências deste trabalho, uma vez que não foram consultadas na íntegra ou não encontram-se referenciadas (direta ou indiretamente) no corpo do texto. Importa ressaltar também que os trabalhos aqui destacados não representam toda a produção existente acerca da TSC e sua interface com a área da música em escala nacional e internacional, havendo certamente contribuições expressivas que não foram contempladas nesta lista.

aprendizagem extrapolem os ambientes tradicionais de ensino e sejam protagonizados majoritariamente pelos alunos (SCHUNK, 2001; 2015).

Em contextos de aprendizagem, a autorregulação²¹ pode ser definida como os processos mobilizados por alunos para direcionar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações para atingir seus objetivos de aprendizagem, envolvendo uma postura autônoma. Assim, cabe aos aprendizes a escolha de “quando”, “onde”, “como” e “porquê” se engajar em determinadas realizações. Por consequência, os alunos autorregulados são cognitiva, metacognitiva, comportamental e motivacionalmente ativos em seu desenvolvimento, estabelecendo objetivos, selecionando estratégias, gerenciando o tempo, estabelecendo espaços para aprendizagem, automonitorando e avaliando o próprio progresso e realizando a manutenção dos fatores motivacionais que irão assegurar a persistência e continuidade em situações desafiadoras (ZIMMERMAN, 2000).

Alunos autorregulados são metacognitivamente cientes das relações estratégicas entre os processos autorregulatórios e os resultados de aprendizagem, sentem-se autoeficazes sobre o uso de estratégias, tem objetivos de aprendizagem, controlam os pensamentos negativos e a ansiedade, e acreditam que o uso de estratégias irá ajudá-los a atingir suas metas (ZIMMERMAN, 2000, 2008). (...) eles estabelecem metas, decidem as estratégias que vão usar, estabelecem o tempo e lugar para aprendizagem, monitoram seus desempenhos e ajustam as estratégias necessárias, mantêm sua autoeficácia para aprender, gerenciam seu tempo, avaliam seu progresso de aprendizagem, e fazem atribuições desejáveis para sua aprendizagem como esforço e bom uso de estratégia. (SCHUNK, 2015, p. 66).

A TSC sustenta que boa parte do aprendizado humano se dá em ambientes sociais, nas interações indivíduo-ambiente e por meio da aprendizagem observacional, destacando a importância da atuação direta na forma de experiências de domínio. Sob esta ótica, a aprendizagem ocorre tanto por meio da observação (aprendizagem vicariante) quanto por meio do desempenho (experiências diretas). Os alunos observam modelos explicarem determinadas informações e então as praticam. A prática, por sua vez, viabiliza o fornecimento de *feedback* para as correções internas e externas, como no caso dos professores que podem auxiliar os aprendizes no desenvolvimento e refinamento de habilidades.

Neste processo, além de desenvolverem novas competências, as pessoas formam concepções a respeito do valor e da utilidade destas habilidades, refletem sobre as consequências de determinadas ações e regulam seus comportamentos de maneira deliberada, considerando as crenças nas próprias capacidades (autoeficácia) e em possíveis resultados de ações. Embora a TSC confronte a visão behaviorista da aprendizagem, não nega a importância das consequências de ações para o desenvolvimento

²¹ A autorregulação tem sido explorada por diferentes perspectivas teóricas, não sendo um tema de interesse exclusivo da TSC. Entre estas perspectivas destacam-se, além de abordagem sociocognitiva (Bandura, Zimmerman e Schunk), o quadro conceptual operante (Bijou, baer; mace; belfiore, hutchinson); o cognitivo-construtivista (Paris, Byrnes); o vygotskiano (Bronson, Mccaslin, Hickey); o fenomenológico (Mccombs); o volitivo (Corno, Mandinack) e o processamento de informação (Winne) (SIMÃO e FRISON, 2013). “Em Boruchovitch (2004) é possível obter uma síntese da concepção de autorregulação segundo a teoria psicanalítica, comportamental, sociocultural, piagetiana, social cognitiva e do processamento de informação” (POLYDORO e AZZI, 2008, p. 149).

humano. Pelo contrário, enfatiza a relevância deste aspecto no que concerne a motivação, por exemplo. Schunk (2015, p. 62) ressalta que “as consequências [do comportamento] também motivam. As pessoas se esforçam para aprender ações que acreditam que são desejáveis e evitam aquelas que têm consequências indesejadas”.

Todos os indivíduos são autorreguladores em potencial. Dessa forma, os processos autorregulatórios podem ser promovidos em todas as pessoas (variando em níveis de complexidade e modos de atuação) em consonância com seus repertórios comportamentais e a qualidade de suas interações com o ambiente. Partindo do exposto, torna-se inegável a relevância da autorregulação em contextos de investigação e promoção da aprendizagem, haja visto o necessário fomento da autonomia em ambientes formais de ensino e para além destes âmbitos.

2.2.1 As três subfunções psicológicas da autorregulação

Bandura (1991a) esclarece que a autorregulação opera por meio de três subfunções (também chamados subprocessos) psicológicos que devem ser desenvolvidos para promover os êxitos nas realizações pessoais, a saber: (1) auto-observação, (2) autojulgamento e (3) autorreação. Estes subprocessos guardam entre si uma relação dinâmica de interação, possibilitando que “enquanto alguém observa seu próprio comportamento [auto-observação] já poderá o estar comparando com seus padrões de referência pessoais [autoavaliação] e reagindo positiva ou negativamente [autorreação]” (AZZI, 2015, p. 12). A seguir, será apresentada uma descrição dos subprocessos salientando sua relevância para a autorregulação.

a) Auto-observação

A observação do desempenho consiste em um monitoramento minucioso do comportamento que fornece informações para o estabelecimento de objetivos e auxilia na avaliação do próprio progresso. Em função de sua complexidade, a auto-observação costuma ser episódica e “dependendo do valor e da significância funcional de determinadas atividades, as pessoas têm atenção seletiva para certos aspectos de seus comportamentos e ignoram variações em dimensões irrelevantes” (BANDURA, 2008b, p. 51). Deste modo, este subprocesso assume duas funções principais, a diagnóstica e a motivacional (BANDURA, 1991b). Ambas oferecem informações norteadoras para o estabelecimento de metas e a avaliação dos progressos direcionados ao cumprimento de tais metas.

Em situações de aprendizagem, a auto-observação fornece informações referenciais para o desempenho (realização) e julgamento (avaliação) do comportamento. Do ponto de vista temporal, este subprocesso coleta evidências sobre as ações e o ambiente de forma imediata, fornecendo constante *feedback*. Diferente de um processo mecânico de rastreamento, coleta e registro de informações, o ato de se auto-observar fornece aos aprendizes informações para o estabelecimento de metas exequíveis

e possíveis de serem confrontadas com resultados em uma posterior situações de avaliação. Desta forma, conceitos pré-existentes nas estruturas cognitivas, as autocrências e os padrões pessoais de conduta podem influenciar na percepção dos indivíduos, deliberando atenção e interpretação seletiva à aspectos do comportamento e influenciando a organização e memorização de informações.

b) Autojulgamento:

Baseado na comparação do desempenho observado com os objetivos estabelecidos, a autoavaliação ou autojulgamento relaciona-se com a emissão de juízos e atribuições de causalidade, visualizando “o que” e “como” mudar. Bandura (2008b, p. 51) esclarece que “o fato de um determinado comportamento ser considerado meritório ou insatisfatório depende dos padrões pessoais com os quais é comparado. As ações que estão à altura de padrões internos são avaliadas favoravelmente, enquanto as que não chegam ao seu nível são julgadas insatisfatórias”.

A autoavaliação é realizada a partir de fontes de referência, as quais podem envolver normas padronizadas, autocomparação (referenciando comportamentos anteriores do indivíduo), os comportamentos de determinados sujeitos (por meio da observação de modelos) e as realizações de grupos de referência (BANDURA, 2008c). Azzi e Polydoro (2017, p. 14), ao pontuar os elementos que exercem influência na autoavaliação, destacam “as referências sociais, comportamentos prévios da própria pessoa, comparação pessoal com os pares diante de situações similares e o significado da atividade para o indivíduo”. Tais elementos constituem os padrões pessoais de comportamento que servirão de referência na seleção de ações que geram autossatisfação e apoio social (BANDURA, 1991b). Portanto, atos que violam códigos de conduta tendem a receber avaliações negativas que desencadearão autocríticas potencialmente auxiliadoras na realização de mudanças.

c) Autorreações

Na perspectiva da autorregulação, observar e avaliar o próprio desempenho resulta em consequências autoproduzidas. Assim, avaliações favoráveis abrem caminho para reações pessoais gratificantes, ao passo que avaliações desfavoráveis ativam reações pessoais negativas. Os desempenhos que são avaliados como sem significância pessoal não produzem nenhum tipo de reação. Portanto, “nas influências autorreativas encontram-se descritas as possibilidades de avaliação positiva ou negativa de um desempenho, de autorrecompensa, autopunição ou ausência de reação” (AZZI, 2015, p. 11).

As autorreações na forma de recompensas alteram o comportamento principalmente por meio de sua função motivacional. Bandura (2008b, p. 52) sugere que “quando as pessoas condicionam a satisfação pessoal ou gratificações tangíveis a certas realizações, se motivam para aumentar o esforço necessário para alcançar resultados desejados”. A literatura relata evidências empíricas suficientes para afirmar que as pessoas que recompensam o próprio comportamento alcançam níveis significativa-

mente maiores de desempenho em relação aquelas que realizam as mesmas atividades, mas não estabelecem autoincentivos e gratificações – a exemplo de estabelecer um “tempo livre” ou uma atividade recreativa como recompensa para uma determinada realização (AZZI, 2014).

Jones e colaboradores (1977) observam que a aplicação satisfatória de autorrecompensas depende de saber como julgar e estabelecer padrões de comportamento. Ao encontro desta visão, Bandura (1991b) enfatiza que valores e padrões genéricos de recompensas são extraídos de experiências diversas de origem externa e interna e contribuem para a regulação do comportamento. Assim, os estudantes são levados a modificar suas condutas em situações de aprendizagem quando os fracassos tornam a vida acadêmica suficientemente difícil. Desta forma, condicionando às autorrecompensas às realizações atingidas, os indivíduos podem reduzir os comportamentos desfavoráveis ao seu desenvolvimento e criar benefícios naturais para seus esforços (BANDURA, 2008c).

Estudiosos da TSC chamam atenção para as diferenças entre a concepção de *reforçamento* adotada nesta perspectiva teórica em relação à visão behaviorista. Nota-se, portanto, um esforço para desconstruir a compreensão de reforçamento como um processo mecânico, no qual as respostas são modeladas automática e inconscientemente por suas consequências imediatas, em favor da concepção de que influências externas agem principalmente por meio de processos cognitivos (BANDURA, 1977). Portanto, em situações em que haja reforço, as pessoas fazem mais do que simplesmente emitir respostas, “elas desenvolvem expectativas a partir de regularidades observadas sobre os resultados que provavelmente serão derivados de seus atos em determinadas situações” (BANDURA, 2008b, p.63). Sob este enfoque, as pessoas processam e sintetizam informações contextuais a partir de longas sequências de eventos relacionados com padrões de ação que são necessários para produzir determinados resultados. Esta leitura reforça a dimensão cognitiva da abordagem teórica postulada por Bandura.

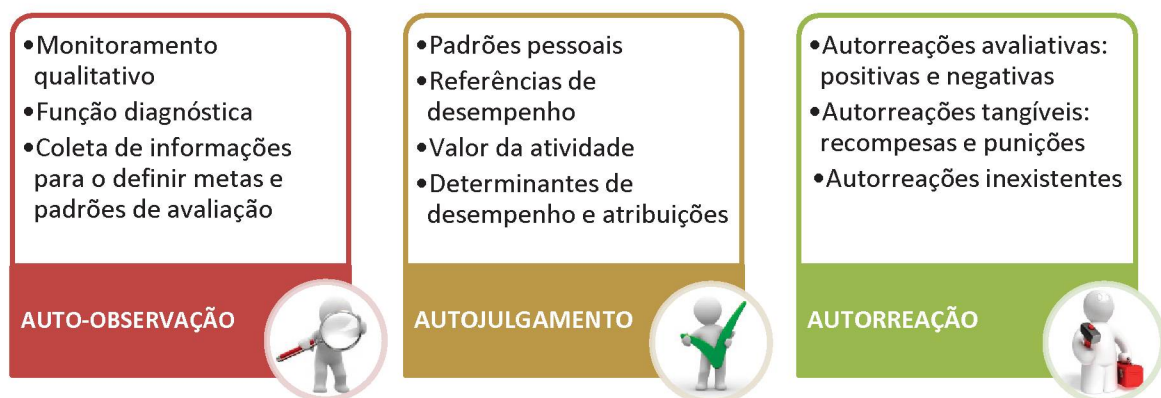


Figura 11: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento. Adaptado de Bandura (1991a; 2008b).

2.2.2 Modelos de investigação e intervenção

A autorregulação é um fenômeno multifacetado que opera através de vários processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, estabelecimento de padrões de conduta,

juízos avaliativos e *feedback* autorreativo. Cientes da natureza multifacetada deste constructo e da necessidade de sistematização de suas dimensões e subprocessos para uma efetiva aplicação no campo investigativo e educacional, estudiosos têm trabalhado na construção de modelos de investigação e intervenção, baseando-se sobretudo nos subprocessos psicológicos apresentados por Bandura (auto-observação, autojuízo e autorreação) e nas dimensões cognitiva, metacognitiva, comportamental e motivacional dos processos autorregulatórios. Desta forma, a TSC tem contribuído para a sistematização teórico-empírica da autorregulação da aprendizagem por meio de modelos de elevado potencial investigativo e operacional²².

Entre as principais propostas, destaca-se o “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman” (2000), que consiste em uma abordagem processual e cíclica composta por três fases: (1) fase prévia; (2) fase de realização; (3) fase de autorreflexão²³. A *fase prévia* marca o início do processo autorregulatório e está relacionada com a análise e o planejamento das tarefas de aprendizagem. Entre as competências desta fase, destacam-se o planejamento de tarefas, o estabelecimento de metas, o diagnóstico de desafios, o delineamento de estratégias e os aspectos motivacionais da aprendizagem, com ênfase nas crenças de autoeficácia.

A *fase de realização* compreende o subprocesso de auto-observação e exige a capacidade de auto-monitoramento e autocontrole. Demanda a disposição do indivíduo para perseverar, mobilizar os esforços necessários, utilizar os recursos disponíveis e manter a atenção e motivação (evitando possíveis distrações). Durante esta fase, “os alunos promovem processos que afetam a atenção, ação e motivação, tais como implementar as estratégias de aprendizagem [selecionadas na fase prévia], observar o próprio desempenho e registrar seu progresso” (SCHUNK, 2015, p. 66). Entre as competências relacionadas a fase prévia, destacam-se a gestão do tempo, o auto-monitoramento, a revisão e adaptação de estratégias e a conduta de autoinstrução (SIMÃO e FRISON, 2013).

A *fase de autorreflexão* ocorre ao fim do processo autorregulatório e considera, entre outros aspectos, a avaliação dos resultados obtidos em comparação com as metas estabelecidas na fase antecedente. As reflexões desta fase poderão orientar o indivíduo a respeito da necessidade de modificar o seu comportamento em situações de aprendizagem posteriores. Entre as competências relacionadas à fase autorreflexiva, destaca-se o subprocesso da autoavaliação, que compreende a comparação de informações a partir da observação do desempenho com os objetivos inicialmente estabelecidos. Neste caso, o indivíduo “analisa a sua própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas

²² Polydoro e Azzi (2009) apresentam três modelos referenciais para os estudos sobre a autorregulação da aprendizagem: o *Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman* (2000), o *Modelo de Pintrich* (2000) e o *PLEA*, modelo desenvolvido por Rosário (2004).

²³ Para um maior aprofundamento teórico acerca deste modelo, recomenda-se Zimmerman (2000; 2002) e Zimmerman e Cleary (2006). Em contexto brasileiro, um estudo que destaca a aplicação deste modelo no contexto musical pode ser observado em Veloso e Araújo (2017).

que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz” (SIMÃO e FRISON, 2013, p. 8). Outro aspecto destacado nesta fase são as atribuições causais, que consistem em uma forma de interpretação e valorização do trabalho que afeta o comportamento posterior. Relaciona-se com as razões apresentadas pelo estudante para explicar seu desempenho, atribuindo causas aos êxitos e fracassos em situações de aprendizagem (VELOSO e ARAÚJO, 2017).

Ao término de um ciclo autorregulatório, o aprendiz deve analisar sua atuação com a finalidade de identificar as decisões que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condições de corrigi-las ao reiniciar o processo em situações futuras. Schunk e Zimmerman (2008 apud ROSÁRIO e POLYDORO, 2014, p. 39) ressaltam que os processos de autorreflexão “impactam as fases prévias subsequentes, preparando os alunos para as fases seguintes do processo de aprendizagem”. Da mesma forma, Zimmerman (2000, 2008, 2013 apud EMÍLIO e POLYDORO, 2017, p. 20), esclarece que as fases deste modelo atuam de modo cíclico e interdependente, “pois a fase prévia influencia a fase de realização; a fase de realização afeta a fase de autorreflexão; e esta, por sua vez, exerce impacto na fase prévia de um novo ciclo”.



Figura 12: Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman – fases e processos. Adaptado de Zimmerman (2000).

2.3 A Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem

Além da visão processual e cíclica da autorregulação, defendida por autores como Zimmerman (2000), Pintrich (2004) e Rosário (2004; 2006; 2007 apud ROSÁRIO e POLYDORO, 2014), Zimmerman e Risemberg (1997) propuseram a *Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem*

que permite uma compreensão mais abrangente deste constructo, atentando para suas dimensões e componentes. De acordo com McPherson e Renwick (2000), a aplicação desta perspectiva teórica no campo musical é particularmente interessante, uma vez que auxilia na compreensão dos processos-chave envolvidos no desenvolvimento da expertise instrumental e possui um potencial intervencionista significativo no âmbito da educação musical.

Nesta abordagem, cada dimensão corresponde a uma questão fundamental da aprendizagem e compreende diferentes habilidades e competências de natureza cognitiva, metacognitiva, motivacional e autorregulatória. Desse modo, Zimmerman (1998), Emílio e Polydoro (2017) e McPherson, Nielsen e Renwick (2013) descrevem este modelo a partir de sete questões científicas que nortearam o delineamento das seis dimensões dessa abordagem. A tabela a seguir (ver TABELA 02) procura organizar um quadro conceitual considerando as dimensões da autorregulação, os processos de socialização (inerentes a aprendizagem autorregulada, conforme destaca a TSC) e os processos autorregulatórios.

Dimensões	Questões Científicas	Processos de Socialização	Processos Autorregulatórios
Motivação	<i>Por quê?</i>	Influências vicárias e reforço social direto ou indireto.	As crenças de autoeficácia, as metas e as expectativas de resultado.
Método	<i>Como?</i>	A relação entre a adoção de estratégias e a modelação social.	Planejamento e emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas.
Tempo	<i>Quando?</i> <i>Quanto?</i>	O uso do tempo é planejado e gerenciado socialmente.	A gestão consistente do tempo no planejamento e realização das tarefas.
Desempenho	<i>O quê?</i>	Implicações sociais no auto-monitoramento e autoavaliação.	Auto-observação, autojulgamento e autorreação (TSC); planejamento, monitoramento e avaliação (metacognição).
Ambiente Físico	<i>Onde?</i>	As condições ambientais são estruturadas socialmente.	Estruturar o ambiente, organizando recursos e evitando distrações.
Influências Sociais	<i>Com quem?</i>	Busca por apoio e manutenção das relações sociais.	Ampliação e manutenção das fontes de informação e do apoio social.

Tabela 02: Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem – dimensões e processos. Adaptado e ampliado de McPherson e Zimmerman (2011).

Os impactos desta abordagem em contexto musical podem ser observados em estudos de natureza teórica e empírica desenvolvidos por Siw Nielsen, Gary E. McPherson e James M. Renwick. Autores como McPherson e Zimmerman (2011) tem buscado promover diálogos entre a TSC e a educação musical, com base no modelo processual e ciclo desenvolvido por Zimmerman (2000), na

abordagem multidimensional apresentada inicialmente por Zimmerman e Risemberg (1997) e nos níveis de desenvolvimento dos processos autorregulatórios (observacional, emulativo, autocontrole e regulação) descritos por Schunk e Zimmerman (1997).

A presente pesquisa tomará como base a referida *Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem* (ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997). Para tal, será realizado um aprofundamento teórico acerca das seis dimensões da autorregulação integradas por este modelo, destacando os sub-processos psicológicos descritos por Bandura (auto-observação, autojulgamento e autorreação), os elementos centrais da metacognição (os conhecimentos e a regulação metacognitiva) e o impacto das dimensões da autorregulação no desenvolvimento musical dos instrumentistas. Estes aspectos serão considerados no posterior processo de análise e interpretação dos dados do estudo de caso.

2.3.1 Motivação: metas de aprendizagem e crenças de autoeficácia

Motivação, em contexto educativo, diz respeito “às razões que levam os alunos a se dedicarem a uma aprendizagem específica, aplicando e mantendo esforços persistentemente, estabelecendo e ajustando objetivos” (MADEIRA, 2014, p. 10). Na visão sociocognitiva, a motivação é interpretada como um componente-chave para a aprendizagem e o desempenho das habilidades apreendidas. Bandura (1991b) descreve a motivação como um constructo associado a diversos eventos que levam-nos a agir em determinadas situações operando por meio de classes motivacionais (1) de *base biológica*, (2) de *natureza social* – por meio de incentivos e experiências em contextos – e (3) de *origem cognitiva*, considerando que a maior parte da motivação humana é cognitivamente sustentada por meio das auto-crenças (com destaque para a autoeficácia) e dos mecanismos já descritos pela agência humana – a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreflexão e a autorregulação.

A autorregulação é constituída por comportamentos e pensamentos autogerados para o alcance de metas, caracterizando-se como um processo motivacional ao incluir aspectos como as iniciativas pessoais e a persistência (ZIMMERMAN e KITSANTAS, 1997). Assim, as “metas”, as “expectativas de resultado” e as “crenças de autoeficácia” afetam diretamente a motivação. Estes elementos foram investigados por Bandura e colaboradores (BANDURA, 1997; LOCKE e LATHAM, 2002; SCHUNK, 2015) e por autores da educação musical²⁴ em cenário internacional (MCPHERSON e RENWICK, 2000; WOODY, 2004; AUSTIN, MCPHERSON e RENWICK, 2006; MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013) e nacional (CUSTODERO, 2006; CERESER e HENTSCHKE,

²⁴ Os trabalhos aqui listados consistem em produções bibliográficas de natureza diversa: artigos, capítulos de livros, livros completos, dissertações e teses. Muitas destas produções não estão constam na lista de referências deste trabalho, uma vez que não foram consultadas na íntegra ou não encontram-se referenciadas (direta ou indiretamente) no corpo do texto. Evidentemente os trabalhos aqui destacados não representam a totalidade da produção existente sobre a motivação para a prática, ensino e aprendizagem musical.

2009; CAVALCANTI, 2009; PIZZATO e HENTSCHKE, 2010; ARAÚJO, CAVALCANTI e FIGUEIREDO, 2010; ARAÚJO e ANDRADE, 2011; CERNEV, 2011; STOCCHERO, 2012; GONÇALVES, 2013; ARAÚJO, 2015).

Uma *meta* pode ser compreendida como o que conscientemente se pretende alcançar e envolve referências, padrões pessoais e objetivos como foco das ações. Como observado por Polydoro e Azzi (2008, p. 151), por meio da estipulação de metas “as pessoas criam guias próximos e automotivadores para o curso de ações de forma a possibilitar a realização esperada”. Schunk (2015) reforça que:

Os alunos que estabelecem uma meta e se sentem eficazes para atingi-la se engajam em atividades que acreditam que conduzirão à sua realização. À medida que trabalham na tarefa e observam seu progresso com relação à meta eles veem a fundamentação de sua eficácia, o que fortalece sua motivação e direciona à realização da meta. Uma vez que os alunos atingem suas metas eles se sentem motivados para estabelecerem novas metas. (SCHUNK, 2015, p. 70).

Segundo Bandura (1991b) e Schunk (2001; 2015) as metas, enquanto elementos reguladores das ações, possuem diferentes propriedades, a saber: o comprometimento, a especificidade, a proximidade e a dificuldade. O (a) *comprometimento* refere-se ao quão motivada a pessoa está para atingir uma meta. Ou seja, se o comprometimento for extremamente baixo ou ausente, em termos práticos, não há uma meta. A (b) *especificidade* da meta refere-se ao grau de detalhamento. No contexto da aprendizagem instrumental uma meta pode variar, sendo muito específica, a exemplo de “estudar determinadas seções das obras X e Y do repertório durante determinados dias de uma semana”, ou menos específica como “trabalhar obras do repertório durante uma ou mais semanas”. Schunk (2015), com base em pesquisas de sua autoria, esclarece que as metas específicas aumentam o aprendizado e a motivação por favorecer uma autoavaliação mais acurada e elevar o senso de autoeficácia.

Ainda a respeito das propriedades das metas, a (c) *proximidade* é um importante elemento que se relaciona com o aspecto temporal das metas de aprendizagem. Assim, uma meta pode variar de mais próxima (como solucionar, dentro de uma a duas semanas, determinada dificuldade técnica de determinada obra) a mais distante (como estudar um conjunto de obras musicais até o final do semestre letivo). Estudos realizados por Bandura e Schunk (1981) esclarecem que metas mais próximas temporalmente são reguladores comportamentais e motivacionais mais eficientes que metas distante ou gerais (neste caso, não definidas temporalmente). Por fim, a propriedade (d) *dificuldade* diz respeito ao nível de proficiência dos alunos frente ao grau de complexidade de uma meta. Nesse sentido, Schunk (2015, p.71) esclarece que “as melhores metas são as que os alunos acreditam que são desafiadoras, mas que não excedem demasiadamente o nível de proficiência deles”.

Para exercer influência sobre seu funcionamento e sua motivação, “os indivíduos devem monitorar o seu comportamento, julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele, autoavaliando-se” (BANDURA, 2008a, p. 26). De acordo com Schunk (2015) quando os alunos trabalham

em uma tarefa, eles comparam seu desempenho atual com suas metas, adotando uma postura autoavaliativa. As autoavaliações positivas do progresso aumentam a autoeficácia e sustentam a motivação. No entanto, discrepâncias negativas entre o desempenho e as metas podem resultar em insatisfação, que podem aumentar o esforço e a persistência ou ter efeito contrário, implicando em consequências indesejáveis para o desenvolvimento. É necessário, portanto, estimular uma autoavaliação que ressalte aspectos positivos, fortalecendo assim as crenças de autoeficácia (SCHUNK e PAJARES, 2009).

A respeito das expectativas, Schunk (2015) ressalta que Bandura (1986) as distinguiu em duas categorias: “expectativas de resultado” e “expectativas de eficácia”. As *expectativas de resultado* são crenças pessoais sobre os resultados antecipados das ações. Bandura (1977) esclarece que as pessoas formam expectativas de resultado sobre as prováveis consequências de determinadas ações baseadas nas experiências pessoais e modeladas. Assim, “os indivíduos agem de maneiras que acreditam que serão bem-sucedidos e ficam atentos a modelos que podem lhes ensinar habilidades valiosas” (SCHUNK, 2015, p. 64).

As expectativas de eficácia, por sua vez, equivalem às crenças pessoais sobre a própria capacidade de aprender ações em determinados níveis, sendo compreendidas no âmbito da TSC como um constructo psicológico multifacetado que ocupa uma posição de centralidade nas proposições teóricas realizadas por Bandura (1977; 1986). Desta forma, as chamadas *crenças de autoeficácia* foram construídas a partir do pressuposto de que as pessoas criam e realizam a manutenção de percepções pessoais a respeito de si mesmas. Tais percepções subsidiam as realizações humanas em direção ao alcance de objetivos e promovem o autocontrole do comportamento, tendo em vista que os pensamentos, as crenças e os sentimentos dos indivíduos afetam diretamente a maneira como se comportam (BANDURA, 2008b).

Para fins de definição, a literatura especializada tem se apropriado da citação de Bandura (1986, p. 391), que esclarece que as crenças de autoeficácia consistem em “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”. Pajares e Olaz (2008) esclarecem que tais crenças consistem em percepções pessoais sobre as próprias capacidades, tratando-se de crenças de competência pessoal que atuam como base para a motivação, o bem-estar e as autorrealizações. A respeito dos conceitos em torno da autoeficácia, Bandura (2008a, p. 32) procurou eliminar concepções equivocadas, ressaltando que “a autoeficácia, como julgamento da capacidade pessoal, não significa autoestima, que é um julgamento do amor-próprio, e nem um *locus* de controle” que é a crença de que a causa dos resultados tem relação com o comportamento ou forças externas. Da mesma forma, Pajares e Olaz (2008) ressaltaram a necessidade de diferenciar a autoeficácia das expectativas de resultados e das consequências previstas de ações.

As crenças de autoeficácia são originadas por meio de quatro fontes que podem atuar de maneira independente ou agregadas para o reforço ou desengajamento motivacional (BANDURA, 1977, 1986, 1997). São elas: (1) *experiências de domínio* – são constituídas a partir da interpretação de comportamentos

mobilizados pelos indivíduos, que implicará positiva ou negativamente na motivação para a realização de tarefas específicas. De acordo com Schunk (2015, p.64), as avaliações do próprio desempenho “oferecem a fonte mais confiável de informação, uma vez que refletem o que a pessoa consegue fazer”; (2) *experiências vicárias* – influenciam a formação de autocrenças por meio da observação de outras pessoas executando determinadas tarefas, sobretudo quando os observadores se consideram, em alguma medida, semelhantes ao modelo observado; (3) *persuasões sociais* – envolvem julgamentos verbais ou *feedback* de qualquer natureza empreendidos por uma fonte social (pessoa ou grupo) a respeito de determinado comportamento. Deste modo “as persuasões positivas podem encorajar e empoderar”, enquanto que “as persuasões negativas podem funcionar de modo a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 105); (4) *indicadores fisiológicos e emocionais* – compreendem diferentes estados de humor e sentimentos de ansiedade, estresse, excitação, entre outros. A maneira como as pessoas se sentem diante de determinadas situações promovem informações sobre as capacidades que dispõem para determinadas realizações.

Estas fontes não interferem automaticamente no senso de eficácia dos indivíduos, sendo suas informações primeiramente avaliadas e processadas cognitivamente. Além disso, a força de atuação entre as quatro fontes de eficácia também não deve ser equiparada, considerando que cada fonte atua com maior ou menor intensidade a depender de variáveis como dificuldade das tarefas, quantidade e qualidade de esforços mobilizados em uma realização, assistência e *feedback* social (advindo de professores e colegas, por exemplo), quantidade e padronização de êxitos e fracassos – isto é, a recorrência de experiências de domínio positivas (BANDURA 1997).

Schunk (2015) apresenta alguns desafios para o desenvolvimento da autoeficácia em contextos educativos, apontando direcionamentos para investigações futuras. Primeiramente, o autor destaca a relevância das crenças de eficácia coletiva. Segundo Bandura (2008c, p. 83), tratando-se de uma dimensão denominada “agência coletiva” e uma extensão do constructo da autoeficácia, as crenças de eficácia coletiva consistem em “crenças comuns das pessoas em seu poder coletivo para produzir resultados desejados” não sendo uma simples soma das autocrenças individuais, mas sim “uma propriedade emergente no nível do grupo”. Nesta visão, as pessoas agindo colaborativamente em prol de uma crença comum aspiram, motivam e regulam suas realizações. As fontes, funções e processos de atuação da eficácia coletiva assemelham-se as crenças pessoais de eficácia (BANDURA, 1997). Schunk (2015) também salienta como um desafio para a promoção da autoeficácia a *calibração* – conceito que destaca a correspondência entre os julgamentos de eficácia e o real desempenho dos alunos. A calibração possui dois componentes básicos: a superestimação (julgamentos elevados não condizentes com as reduzidas capacidades que se dispõe) e a subestimação (julgamentos baixos não condizentes com as elevadas capacidades que se dispõe). Assim, os estudantes estão “calibrados” quando possuem crenças realísticas de acordo com suas habilidades e os recursos que dispõem para suas realizações pessoais.

Zimmerman e Cleary (2006) situam as crenças de autoeficácia como um elemento central para os processos de autorregulação do aluno, destacando a importância dos aprendizes compreenderem suas reais capacidades a partir do conjunto de habilidades e recursos que dispõe. Do mesmo modo, Schunk (2012) ressalta as diversas implicações motivacionais das crenças de autoeficácia em contextos de aprendizagem, enfatizando que o senso de competência pode influenciar na escolha de atividades, na qualidade do engajamento em tarefas complexas, no aumento do esforço, na persistência frente aos desafios e no favorecimento de uma postura resiliente em situações adversas, atributos dos alunos autorregulados.

Isto posto, considerando que um aspecto relevante no fortalecimento das crenças de autoeficácia é a atenção aos processos de autorregulação para o monitoramento e gerenciamento do comportamento, pode-se concluir que as crenças de eficácia pessoal e os processos autorregulatórios influenciam-se de maneira recíproca e atuam como mediadores entre as percepções dos estudantes sobre suas habilidades e suas realizações.

A autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. De modo recíproco, a autorregulação participa da construção da crença de autoeficácia, influenciando-a, ao fornecer dados sobre o progresso, esforço e tempo despendidos na realização da atividade. (AZZI e POLYDORO, 2017, p. 13).

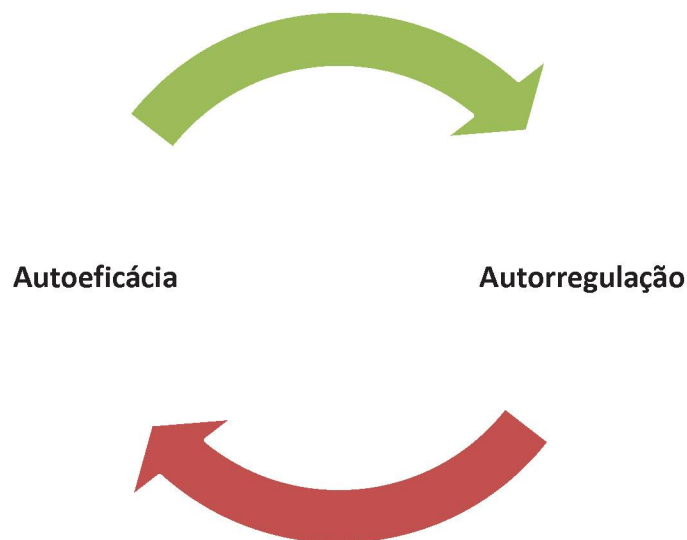


Figura 13: Autoeficácia e autorregulação: influência bidirecional (CAVALCANTI, 2009; POLYDORO e AZZI, 2009).

2.3.2 Método: estratégias cognitivas e metacognitivas

Conforme esclarecem McPherson, Nielsen e Renwick (2013), a dimensão método permite-nos compreender e contextualizar as habilidades e conhecimentos que regem a conduta dos instrumentis-

tas. Sua centralidade consiste na seleção e aplicação de estratégias cognitivas, metacognitivas e autorregulatórias com o intuito de otimizar a realização das tarefas em situações de aprendizagem. Estes autores esclarecem que tais estratégias são modeladas e adaptadas socialmente e, portanto, são influenciadas pelo ambiente de aprendizagem no qual o estudante encontra-se inserido. Segundo Madeira (2014, p. 10) “dependendo da noção que este vai tendo das suas características individuais e da tarefa, o aluno passa a ajustar os seus objetivos, esforços, estratégias mentais e de autoinstrução, sabendo cada vez melhor onde e como utilizá-las”.

No contexto da aprendizagem musical, estratégias são pensamentos e comportamentos mobilizados por músicos durante a prática instrumental, influenciando a seleção, organização e integração de novos conhecimentos e habilidades (JORGENSEN, 2004). Tais estratégias são um meio para a consolidação de práticas instrumentais eficientes. De acordo com Chaffin e Lemieux (2005 apud SANTIAGO, 2010) estas práticas são caracterizadas pela motivação e engajamento em nível qualitativo com as atividades; concentração e canalização de esforços físicos e psicológicos; estabelecimento e alcance de objetivos específicos; condutas autoavaliativas; delineamento e emprego flexível de estratégias; e a construção de concepções acerca das obras musicais estudadas (a partir de estratégias analíticas, aurais e do suporte social). Esse último elemento relaciona-se com a compreensão da música em termos estilísticos, estéticos e estruturais. Ao lado do domínio técnico-instrumental, representa o principal componente envolvido na excelência em *performance* musical (GABRIELSSON, 1999; 2003).

Font e Badia (2000 apud PORTILHO, 2011) salientam que entre as características básicas das estratégias de aprendizagem, destaca-se o fato de serem conscientes, de inferirem respostas situadas socialmente, de serem específicas quanto a tarefa e o contexto de realização e de comportarem diferentes procedimentos e técnicas. Boruchovitch e colaboradores (2017) esclarecem que uma estratégia de aprendizagem consiste em qualquer procedimento mobilizado para a realização de uma determinada tarefa, de modo a maximizar a qualidade da aprendizagem.

De natureza cognitiva e metacognitiva, as estratégias de aprendizagem funcionam como recursos autorregulatórios fundamentais na capacitação dos estudantes em direção ao sucesso escolar. Em linhas gerais são definidas como um conjunto de procedimentos que o indivíduo utiliza ao longo do processamento da informação: aquisição, armazenamento e utilização ou aplicação do conhecimento. (BORUCHOVITCH et al, 2017, p. 46).

Importa esclarecer que a função das *estratégias cognitivas* é auxiliar no alcance dos objetivos nas realizações de aprendizagem. Estratégias desta natureza estão relacionadas a comportamentos e pensamentos que influenciem o modo como os alunos adquirem, armazenam e aplicam novas informações, influenciando qualitativamente no processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH et al., 2017). A função das *estratégias metacognitivas*, por sua vez, é fornecer dados sobre a iniciativa cognitiva mobilizada, informando sobre a existência (ou não) de progresso. Estratégias de natureza metacognitiva são utilizadas

para o planejamento, monitoramento e regulação do comportamento e, conforme apontam Beltrán e colaboradores (1987 apud PORTILHO, 2011), auxiliam na escolha de quais, quando e como as estratégias cognitivas serão utilizadas, dividindo-se em *conhecimento metacognitivo* (das variáveis pessoa, tarefa e estratégia) e em *controle metacognitivo* (considerando o planejamento, regulação e avaliação de uma realização). O constructo da metacognição e seus níveis de conhecimento e controle metacognitivo serão retomados com profundidade no item 2.3.4 – Desempenho.

“Podemos dizer que as estratégias cognitivas são evocadas para ‘fazer’ o progresso cognitivo e as estratégias metacognitivas para ‘monitorá-lo’” (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999, p. 129). Weinstein e colaboradores (2011 apud BORUCHOVITCH, et al., 2017) descrevem a codificação de informações e a aplicação de recursos de memorização (como a repetição consciente e a associação com conhecimentos previamente adquiridos) como exemplos de estratégias cognitivas e o estabelecimento de metas, o monitoramento da compreensão de determinada informação e a manutenção de aspectos motivacionais associados as estratégias metacognitivas.

Portilho (2011) destaca os esforços de estudiosos da psicologia educacional para descrever sistematicamente os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. Desse modo, apresenta a leitura de Pozo (2000) que classifica as estratégias de aprendizagem em três tipos, a saber: (I) *Estratégias de revisão* – que apoiam-se em uma aprendizagem associativa e relaciona-se com a reprodução de um material. Atividades como destacar, seccionar e repetir partes específicas são exemplos de técnicas que compõem estratégias desta natureza. A esse respeito, autores do campo da educação e cognição musical destacam a necessidade de “incentivar os alunos a reduzir uma tarefa às suas partes essenciais, para que possam ser reorganizadas de forma significativa” (MCPHERSON, et al., 2013, p. 365).

Este foi o foco da pesquisa de Nielsen (1999, 2001), onde estratégias de aprendizagem foram exploradas com dois organistas experts para determinar como adquirir a competência necessária para selecionar áreas problemáticas através do exame visual da partitura e executando grandes partes ou a peça inteira próxima do andamento real. Estas áreas problemáticas foram definidas como “áreas de trabalho” pelos alunos e receberam atenção separada em suas práticas (...). Esta pesquisa mostrou que estudantes de música em nível avançado geralmente subdividem as partes mais complexas de uma peça em unidades menores que são trabalhadas separadamente, mais frequentemente e em segmentos mais diferentes do que as partes menos complexas (...). Músicos [participantes do estudo] também desenvolveram exercícios baseados em partes difíceis da peça e testaram diferentes soluções para um problema quando a solução escolhida não funcionou. (MCPHERSON et al., 2013 p. 365).

Pozo (2000 apud PORTILHO, 2011) descreve também as (II) *Estratégias de elaboração* – direcionadas à construção de significados a partir do uso de metáforas e analogias como facilitadores cognitivos. Nesses casos, a adoção de conceitos e ideias-chave e a associação com referências visuais e áudio-visuais são exemplos de técnicas que integram estas estratégias. Por fim, o autor apresenta as

(III) *estratégias de organização* – que favorecem o desenvolvimento de estruturas conceituais mais complexas a partir da construção das relações de significado. Formar categorias e redes de conceitos, identificar estruturas e esquemas são exemplos de técnicas relativas a estratégias de organização.

Ainda em Portilho (2011, p. 87-89), podemos encontrar as contribuições de Carrasco (2004), que define sete categorias de estratégias de aprendizagem que consideram as condições dos ambientes, a seleção, compreensão e armazenamento de informações e variáveis psicológicas do campo educacional. São elas:

- (1) *Estratégias de apoio* – relativas as condições físicas e sociais dos ambientes (aspectos explorados nos itens 2.3.5 – Ambiente Físico e 2.3.6 – Influências Sociais), bem como as condições psicológicas dos estudantes em situações de aprendizagem (variáveis abordadas no item 2.3.1 – Motivação).
- (2) *Estratégias de atenção* – referem-se a seleção e compreensão de informações, favorecendo o direcionamento do aparato cognitivo aos interesses pessoais em diferentes situações. A esse respeito, Jorgensen (2004) e Sloboda (2008) salientam a necessidade de seccionar-se o material musical, focalizando a atenção e os esforços para os principais desafios das obras. Os estudos recentes neste domínio têm revelado três abordagens principais: (I) em um primeiro contato, realizar execuções da peça na íntegra, sem oferecer tratamento especial às suas partes; (II) em um segundo momento, concentrar a atenção em partes específicas da obra – aquelas que se apresentam como mais desafiadoras técnica e musicalmente; (III) por fim, investir em execuções da obra por inteiro, sem que passagens específicas impeçam a fluência do discurso. A respeito da divisão da obra em partes menores para o estudos, o instrumentista não é obrigado a fragmentar a peça pautado em fundamentos analítico-musicais rígidos. No entanto, as partes selecionadas devem ser musicalmente significativas (CERQUEIRA et al., 2012).
- (3) *Estratégias de processamento de informação* – dizem respeito a elaboração e organização das informações, demandando a realização de operações mentais que favoreçam a compreensão e a integração do novo conhecimento (tais como associações com informações anteriormente processadas) e possibilitando o armazenamento com vistas a posterior recuperação. A esse respeito, McPherson, Nielsen e Renwick (2013) destacam a relevância do estudo da notação musical (partitura) antes do contato com a prática instrumental efetiva. Estudos sugerem que estratégias como solfejar elementos rítmicos e melódicos antes da execução ao instrumento, focalizando aspectos como o contorno e o nome das notas musicais, favorecem a compreensão do material. Os mesmos autores destacam a eficácia de estratégias pautadas no ensaio mental que antecede a *performance*, que consiste na representação simbólica da coordenação cinestésica, incluindo a visão, o tato e a audição em situações de execução instrumental.
- (4) *Estratégias de memorização* – a memorização consiste no armazenamento de informações processadas cognitivamente. Estratégias desta natureza referem-se a recursos que favoreçam a retenção de in-

formações de maneira significativa para a aprendizagem. Compreendem técnicas de repetição consciente e intencional, a aprendizagem associativa (realizando aproximações com o que já se sabe²⁵), as estratégias mnemônicas²⁶, a coleta informações provindas dos sentidos, com destaque para o tato, a visão, a audição e a propriocepção ou cinestesia (associando gestos/movimentos realizados na execução instrumental e representando-os mentalmente). A compreensão da estrutura formal das obras musicais também se apresenta como uma ferramenta de memorização e justifica-se pela necessidade de descentralizar a atenção nos aspectos motores e operacionais da prática musical²⁷. Segundo Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p. 99) “uma memorização sólida é aquela onde o executante adquire o máximo de informações – lógicas, cinestésicas, auditivas, etc. – possíveis da obra, relacionando e associando cada detalhe”. A respeito da capacidade de memorização de informações, Flavell, Miller e Miller (1999) chamam atenção para a relação entre memorização e compreensão, esclarecendo que estas duas atividades mentais:

(...) estão altamente interconectadas em muitas tarefas cognitivas mas, no entanto, diferem em aspectos importantes. Uma diferença é que algumas estratégias que nos ajudam a lembrar (por exemplo, a repetição) oferecem pouca ajuda à compreensão. Inversamente, algumas estratégias que promovem nossa compreensão [por exemplo, associações de cunho estético no processo de preparação de determinada obra musical] são de pouca ajuda para a memorização (...). Por último, certas variáveis da tarefa tem um grande impacto em um processo, mas pouco em outro. Por exemplo, a quantidade de material tipicamente afeta a memorização, muito mais do que a compreensão. (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999, p. 127).

- (5) *Estratégias de personalização* – relacionam-se com características e idiossincrasias de cada aprendiz. Sabendo-se que “as estratégias são a integração de esquemas cognitivos únicos de cada um, sua maneira criativa e inventiva de aprender” (PORTILHO, 2011, p. 88), as reflexões sobre a adoção de estratégias de personalização podem auxiliar na amenização de questionamentos como “por quê duas pessoas com o mesmo potencial intelectual, as mesmas condições ambientais e ambas com motivação para a aprendizagem apresentam resultados distintos qualitativamente?”
- (6) *Estratégias de aproveitamento instrucional* – contemplam desde a dimensão afetiva da relação professor-aluno até os compromissos dos discentes nas situações de ensino. Assim, cabe ao aluno estar aberto

²⁵ A associação com informações processadas anteriormente em situações de aprendizagem musical pode estar relacionada a padrões métricos, formações acórdicas, gestos melódicos característicos (escalares ou arpejados, por exemplo), movimentos melódicos (ascendentes ou descendentes; movimento paralelo, contrário, oblíquo ou direto das vozes), relações harmônicas, por exemplo.

²⁶ Estratégias mnemônicas aplicadas à aprendizagem musical baseiam-se na segmentação do material sonoro em pequenos grupos, favorecendo a associação de palavras a esses grupos, por exemplo, visando facilitar a memorização de seqüências rítmicas e melódicas. Trata-se de uma prática recorrente e de êxito consagrado no contexto do ensino e aprendizagem musical (CAREGNATO, 2011).

²⁷ “Um estudo centrado apenas na aquisição de habilidades motoras e na automatização – ou seja, nas relações entre “movimento” e “memória”, sem contemplar a “consciência” – não permite uma memorização sólida, e além de não oferecer preparo para uma *performance* segura a curto prazo, impede um desenvolvimento mais completo das habilidades musicais a longo prazo” (CERQUEIRA et al., 2012, p. 98).

as proposições docentes e as informações disponibilizadas, compreender o papel mediador exercido pelo professor e a necessidade de, enquanto aluno, posicionar-se de maneira ativa e crítica.

- (7) *Estratégias de expressão da informação* – relacionadas a preparação para situações de exposição, tais como recitais ou audições. Nestas circunstâncias, é importante a adoção de estratégias sólidas desde o primeiro contato com o repertório (considerando o processo de leitura e de superação dos desafios técnicos e interpretativos de determinada obra) até a simulação de situações reais de *performance*.

Estudos realizados por Nielsen (1999, 2001) mostraram que estudantes que apresentam condutas autorregulatórias aplicam diferentes estratégias como direcionar o foco para suas maiores dificuldades e concentrar-se em superar desafios específicos ao invés de focalizar sua atenção apenas em momentos de execução prazerosa; exercitar o pensamento crítico quanto as estratégias adotadas, selecionando e aplicando estratégias mais eficazes com vistas a resolução dos desafios técnico-instrumentais e a construção de uma interpretação coerente musicalmente.

Nielsen (2001) definiu quatro categorias de estratégias amplamente utilizadas por estudantes experientes no contexto da prática instrumental, a saber: (a) *estratégias de ensaio* – a exemplo da seleção de trechos musicais desafiadores a serem trabalhados de maneira isolada. Nessa categoria, destaca-se a relevância de estratégias como a identificação de passagens complexas, sua subdivisão em pequenas unidades e o desenvolvimento de exercícios a partir destes trechos; (b) *estratégias de elaboração* – evidenciadas em condutas que privilegiem o desenvolvimento de ideias musicais realizando paralelos com diferentes fontes de informação; (c) *estratégias de pensamento crítico* – associadas aos autoquestionamentos a respeito da eficácia das decisões interpretativas tomadas, demandando flexibilidade na adoção de condutas para que se possa revisá-las quando necessário; (d) *estratégias de organização* – apoiadas nos momentos de prática fundamentados na busca por elementos estruturais para a construção e significação musical, guiada pelo aporte histórico e estilístico e pela bagagem teórico-empírica do estudante.

McPherson (2005) enfatiza a relevância de estratégias de aprendizagem como preditores do êxito instrumental, justificando que *performers* de alto nível internalizam ações estratégicas sabendo quando e como aplicá-las, condicionam o bom desempenho a qualidade das estratégias adotadas e controlam de maneira meticulosa a própria conduta, visando o sucesso em seus desempenhos instrumentais. Jorgensen (2004) ressalta que os desafios inerentes as práticas musicais em diferentes contextos instrumentais demandam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem específicas, devendo-se manter cautela nas generalizações a este respeito.

2.3.3 Tempo: planejamento temporal e realização das tarefas.

A capacidade de planejar e gerenciar de modo eficiente o tempo de estudo, tendo em mente as metas pessoais e as tarefas a serem realizadas, é uma importante característica da autorregulação da

aprendizagem alinhada a proposta de autonomia discente defendida por esta abordagem. Assim, a dimensão “tempo” tange, entre outros aspectos, o necessário equilíbrio entre o tempo despedido em tarefas de aprendizagem formal e as práticas informais, “estando ambas relacionadas com o sucesso da aprendizagem” (MADEIRA, 2014, p. 11). Conforme sugerem McPherson, Nielsen e Renwick (2013), estudantes autorregulados são bem-sucedidos na tarefa de equilibrar “liberdade” e “disciplina” em suas práticas musicais. Os autores destacam que jovens instrumentistas engajados cognitivamente não apenas praticam mais e melhor, mas também desfrutam dos momentos de aprendizagem instrumental sem que haja perdas em termos qualitativos. A literatura salienta que o controle do tempo de estudo deve considerar, além da prática orientada ao desenvolvimento e manutenção de habilidades, os momentos de treino não deliberado que favoreçam a autossatisfação e realização pessoal, elementos imprescindíveis à motivação para a aprendizagem musical (ARAÚJO, 2015).

Um estudo longitudinal realizado por McPherson, Nielsen e Renwick (2013) com instrumentistas iniciantes sugere que a medida em que se envolvem com a aprendizagem instrumental, jovens músicos tendem a despende mais tempo em suas práticas, otimizando assim seu rendimento. Dados apresentados pelos autores destacam que a maior parte do tempo de prática foi investido na “formação e manutenção de repertório” e no “trabalho técnico-instrumental”. Embora indicadas de maneira menos expressiva, atividades como o “manuseio de partituras”, “pausas para descanso” intercaladas aos momentos de prática e “momentos de distração” também fizeram parte das tarefas observadas nas sessões de estudo²⁸ dos instrumentistas investigados. Evidências empíricas apontadas por McPherson e Renwick (2000) sugerem que, com o passar dos anos, os momentos de pausa/descanso aumentam em quantidade, possivelmente em proporção ao aumento das exigências das tarefas. Os mesmos autores apresentam evidências de que hábitos como aprender novas obras “de ouvido”, “tocar de memória” (sem o suporte da partitura) e “improvisar” (considerando processos e criação musical de um modo geral) parecem ser negligenciados por estudante em contextos formais.

A literatura concernente a esta temática sinaliza que, embora o gerenciamento do tempo seja uma tarefa que permeie as práticas de músicos de um modo geral, períodos que antecedem situações de recital e situações de avaliação requerem especial atenção e aprimoramento das estratégias de gestão e controle do tempo (SLOBODA, 2008; MENDES, 2017). É importante, portanto, compreender os requisitos de cada tarefa para estar em condições de atribuir o tempo necessário para a superação dos desafios e cumprimento das metas estabelecidas em concordância com os prazos para concertos ou bancas examinadoras, por exemplo.

²⁸ A expressão “sessão de estudo” é aqui utilizada com o intuito de descrever um evento pontual, situado em um recorte temporal curto e delimitado (um momento de treino), ao passo que a expressão “ciclo de estudo” diz respeito ao período de preparo de uma obra ou um conjunto de peças que compõem um programa, por exemplo. Um ciclo compreende uma série de sessões de estudo.

McPherson, Nielsen e Renwick (2013) chamam atenção para a importância de não se atribuir valor a fixação mecânica e inflexível de períodos diários de estudo, a exemplo da distribuição das horas e tarefas pré-determinadas, em detrimento de uma conduta que possibilite a mudança dos cursos de ação no decorrer do processo de aprendizagem musical. Krampe e Ericsson (1995 apud CERQUEIRA et al., 2012) ressaltam que o tempo dedicado ao estudo deve basear-se em condições efetivas de concentração, motivação e ênfase na resolução de desafios da *performance*. Dessa forma, sessões de prática demasiadamente longas podem ocasionar cansaço excessivo, problemas fisiológicos decorrentes da exaustão, redução da concentração e, por consequência, sub-rendimento. Nesse sentido, destaca-se o valor dos momentos de descanso para o favorecimento do relaxamento muscular e da saúde física dos instrumentistas, bem como para a otimização do processamento cognitivo.

Chang (2009, p. 25) afirma que o tempo de descanso é fundamental, pois é neste momento que o cérebro desenvolve ligações entre os neurônios, adquirindo de fato as habilidades psicomotoras. Um acontecimento prático usual que ilustra esta ideia são os casos onde o executante fica alguns dias sem estudar uma determinada peça, e ao retomá-la, percebe uma melhora visível. (CERQUEIRA et al., 2012, p. 101).

Son (2004 apud JOU e SPERB, 2006) afirma, com base em estudos no campo da metacognição, que o controle do tempo (bem como de outros aspectos autorregulatórios) está condicionado ao julgamento que os aprendizes fazem a respeito do material a ser trabalhado. Assim, estratégias de gerenciamento temporal como intercalar momentos de estudo com outras atividades (estudar de maneira espaçada, com intervalos) ou estudar de maneira compacta (em um só momento) são adotadas em função da avaliação das dificuldades, das exigências, dos requisitos e do valor do material a ser aprendido e da tarefa a ser realizada. A literatura em cognição musical tem destacado a relevância de condutas que privilegiem o espaçamento temporal na realização de tarefas de aprendizagem, a exemplo de distanciar-se de determinada obra e retomar o estudo posteriormente para estar em condições de superar os desafios. Mendes (2017) qualifica esta conduta como uma estratégia de amadurecimento de repertório e Johnston (2002 apud BARROS, 2015) corrobora evidências científicas da eficácia desta prática. Este mesmo autor levanta a hipótese da ocorrência de processamento cognitivo pós-experiência de domínio (nos períodos de interrupção do estudo), justificando que, após uma pausa, é possível que o estudante possa reinterpretar o desafio apresentado pelo material estudado, reavaliando os requisitos para a realização da tarefa e fazendo a manutenção de sua motivação.

Santiago (2010) em um ensaio sobre estratégias para a otimização da prática instrumental, descreve algumas técnicas para administração e distribuição da prática no tempo ressaltando que há “uma relação positiva entre a quantidade de prática realizada e o resultado musical geral” (p. 137). Entre as estratégias para um bom uso do tempo de estudo apontadas por Santiago e demais autores deste campo, destacam-se:

- (a) Investir em atividades de prática instrumental na rotina diária, na medida do possível.
- (b) Alocar as sessões de estudo em momentos de baixo estresse físico e emocional.
- (c) Evitar elementos de distração, tais como interrupções desnecessárias e não planejadas.
- (d) Organizar a ordem de realização e o tempo empregado em cada tarefa considerando características como a dificuldade, a relevância e as especificidades das atividades.
- (e) Gerenciar o tempo em uma sessão de estudo considerando o rendimento nas sessões anteriores, utilizando as considerações das autoavaliações como parâmetros.
- (f) Priorizar a prática distribuída temporalmente. Conforme observa Sloboda (2008), estudos sobre o funcionamento cognitivo na aprendizagem instrumental sugerem que a “prática distribuída” se relaciona mais positivamente com o desenvolvimento de habilidades que a “prática em massa” que, por sua vez, influi na baixa variabilidade contextual, podendo levar a exaustão física e mental e a um baixo-rendimento decorrente do declínio cognitivo, comum em situações de sobrecarga.

Distribuir a prática significa espalhá-la por vários períodos separados, em vez de concentrá-la em uma única sessão. Por exemplo, se alguém dispõe de sete horas por semana para dedicar-se à prática, pode ser melhor realizar essa prática uma hora por dia do que sete horas em um dia só (...). O que a prática distribuída parece fazer é dar mais oportunidades para que o contexto varie, de modo que apenas as condições essenciais, e não as espúrias, sejam incorporadas em uma nova produção. (SLOBODA, 2008, p. 298-299).

2.3.4 *Desempenho: conhecimentos e controle metacognitivo*

A importância desta dimensão da autorregulação reside na capacidade de o aluno exercer sua agência pessoal na adaptação e modificação do comportamento, elementos preditivos do sucesso acadêmico. Portanto, “a capacidade de escolher, modificar e reagir ao *feedback* é fundamental para o processo de autorregulação” (ZIMMERMAN, 2000 apud MCPHERSON et al., 2013, p. 368). Tal *feedback* pode ser de natureza social (oferecido pelo meio no qual o aprendiz encontra-se inserido, observado nas relações entre os pares e nas orientações docentes) e autogerado (quando provém dos julgamentos autoavaliativos realizados a partir dos padrões pessoais de conduta). Partindo do exposto, esta seção oferecerá um enfoque nos conhecimentos e na regulação metacognitiva.

Jou e Sperb (2006), em um ensaio no qual abordam os elementos da metacognição como estratégias reguladoras da aprendizagem, incitam uma reflexão sobre como seria a vida cotidiana caso não houvesse a possibilidade da conscientização humana acerca dos próprios pensamentos. Assim, as autoras suscitam os seguintes questionamentos: “Como poderíamos planejar nossas ações e corrigi-las quando estas não correm como esperado? Como poderíamos monitorar nossos comportamentos e adequá-los frente a cada exigência com a qual nos deparamos? Como poderíamos escolher a maneira mais adequada de estudo ao longo de nossa vida acadêmica?” (p. 177). Tais questões tem norteados estudos em diversas áreas sob a ótica da metacognição, considerada um marco teórico significativo

para as ciências cognitivas com repercussões no campo educacional e, mais recentemente, na educação e cognição musical (ALVEZ e FREIRE, 2013; FERIGATO e FREIRE, 2015; FERREIRA, 2015; ORDÓÑEZ, 2016; COLOMBO e ANTONIETTI, 2017; ARAÚJO et al., 2017; SOARES, 2018).

O termo “metacognição” foi proposto inicialmente na década de 1970 por estudiosos do campo da psicologia cognitiva, com destaque para o psicólogo estadunidense John Flavell (1928-), e descreve os processos envolvidos no planejamento, monitoramento, avaliação e adaptação de comportamentos, sentimentos e pensamentos em situações de aprendizagem. A origem etimológica do termo esclarece que o prefixo “meta” (do grego *metá* – “no meio de”, “entre”, “reflexão sobre algo”) refere-se à cognição de ordem superior, isto é, o pensamento sobre o pensamento²⁹.

A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações. (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Para uma compreensão integral deste constructo é necessário mencionar sua proximidade com o conceito de autorregulação, salientando que “a metacognição se refere especificamente ao monitoramento e controle da cognição, enquanto a autorregulação se refere ao monitoramento e controle de todos os aspectos do funcionamento humano, incluindo aspectos emocionais, sociais e motivacionais” (WHITEBREAD e PASTERNAK, 2010 apud CAMBRIDGE, 2015, p. 2). Ainda a respeito da relação recíproca entre estes dois constructos, Brown (1987) e Portilho (2011) sugerem que a metacognição permite que as pessoas se planejem e se organizem antes de iniciar uma atividade; que façam o monitoramento e promovam ajustes necessários durante uma realização; e que avaliem a si mesmas, a tarefa e as estratégias adotadas. Evidencia-se, desse modo, a profícua relação entre metacognição e autorregulação, justificando a aproximação destes constructos na fundamentação da presente investigação.

A Tabela 03 apresenta um esforço teórico para definir e distinguir os constructos aqui adotados, tomando como base as definições propostas por Matlin (2004 apud FERIGATO e FREIRE, 2015) e Zimmerman (2000).

Cognição	Metacognição	Autorregulação
É o termo utilizado para descrever os processos mentais relativos a aquisição, armazenamento, transformação e emprego de conhecimentos.	É o conjunto de conhecimentos que se detém acerca dos próprios processos cognitivos, descritos por meio do monitoramento e controle cognitivo.	Processos mobilizados para o direcionamento sistemático de pensamentos, sentimentos e ações para atingir-se objetivos em domínios específicos.

²⁹ “Inicialmente, os autores usaram o termo *meta* para se referirem apenas à *consciência reflexiva* dos processos cognitivos. No entanto, outros autores foram mais além (BROWN, 1978; FLAVELL, 1979) e incluíram também o controle da cognição na definição de metacognição” (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Relaciona-se com as habilidades envolvidas na prática musical – processos executivos.	Está ligada à administração e aplicação consciente de estratégias – processos reflexivos.	Envolve o engajamento cognitivo, metacognitivo, emocional, comportamental e motivacional.
---	---	---

Tabela 03: Quadro conceitual – cognição, metacognição e autorregulação.

A literatura especializada tem descrito os principais benefícios da metacognição, enfatizando que as práticas embasadas nesta abordagem auxiliam estudantes a monitorar seus progressos e assumir o controle de sua aprendizagem. Assim, a metacognição apresenta-se como um forte preditivo de êxito acadêmico. Estudos nesta área tem revelado que o domínio de competências metacognitivas pode compensar limitações cognitivas e promover o sucesso escolar em diferentes domínios e faixas etárias. Autores deste campo tem destacado também a eficácia da metacognição na transferência de informações e habilidades entre domínios, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Resultados de pesquisas descritas em Flavell (1979) e Cambridge (2015) ressaltam a importância da metacognição em tarefas que envolvam comunicação, persuasão e compreensão oral, leitura e escrita, atenção seletiva, memória e resolução de problemas em diversos contextos.

Tendo em vista a complexidade da metacognição enquanto constructo psicológico, muitos são os desafios encontrados em sua aplicação nos âmbitos investigativos e nas práticas educacionais. Um primeiro problema reside na definição (não consensual) do termo, considerando as divergências existentes e esse respeito (FIGUEIRA, 1994). Além disso, embora um grande número de estudos tem comprovado os benefícios da metacognição como um suporte à aprendizagem, algumas questões demandam novas investigações, tais como a maneira como se dá a transferência de conhecimento entre domínios, a natureza consciente e deliberada ou automática e implícita da metacognição, a distinção entre competências cognitivas e metacognitivas e a idade com que essas habilidades emergem, considerando as etapas do desenvolvimento humano (CAMBRIDGE, 2015).

No tocante as contribuições deste campo de estudo à prática e aprendizagem musical, Ferigato e Freire (2015, p. 119) esclarecem que “a abordagem cognitiva e metacognitiva do fazer musical em diversos contextos é muito relevante quando se pretende investigar como os músicos atingem e mantêm um nível de expertise em sua prática”. Estudos mostraram que músicos profissionais frequentemente buscam refletir sobre suas práticas com o intuito de atingir níveis mais elevados em suas *performances* e fazer a manutenção das habilidades já conquistadas por meio de práticas deliberadas e do uso de estratégias autorregulatórias (ERICSSON et al., 1993; SLOBODA et al, 1996; HALLAM, 1992, 2001).

Nos últimos 50 anos, pesquisas que abordaram a metacognição como uma variável interveniente à aprendizagem ganharam projeção e possibilitaram a construção de um amplo e complexo conjunto de teorias. A presente pesquisa privilegiará a leitura da metacognição em dois níveis, (I) os *conhecimentos metacognitivos* e (II) o *controle (ou regulação) da metacognição*, considerando o exposto por Flavell, Miller e Miller (1999, p. 126) ao destacarem que “a maior parte do que é considerado metacognição se refere

ao conhecimento metacognitivo e ao monitoramento e à autorregulação metacognitivos”. Da mesma forma, em um artigo que compila as principais teorias da metacognição, Schraw e Moshman (1995) atribuem destaque aos conhecimentos e a regulação metacognitiva enquanto componentes centrais deste constructo. Segue uma descrição destes dois aspectos, destacando suas implicações para o contexto da aprendizagem instrumental.

I. *Conhecimentos metacognitivos:*

Abarcam os conhecimentos construídos pelos indivíduos a respeito do funcionamento da mente humana e relacionam-se com as (1) **variáveis da pessoa**, destacando a consciência sobre o funcionamento de habilidades cognitivas (como a compreensão, as inferências, a memória e a atenção), as experiências pessoais de domínio e a formação de autoconceitos (ex.: “Eu tenho dificuldades para memorizar melodias não-tonais”). Flavell (1979) e Jou e Sperb (2006) sugerem que as variáveis da pessoa podem ser divididas em (a) *universais* – conhecimentos a respeito da cognição humana de um modo geral (ex.: “Sei que o aprendizado de uma nova obra envolve decifrar os códigos da partitura, a compreensão do material musical, sua memorização, a resolução de problemas técnicos, entre outras habilidades”) (b) *interindividuais* – a respeito do funcionamento cognitivo de terceiros (ex.: “Observo que minha colega de turma tem grande facilidade para compreender e colocar em prática as orientações verbais do professor de instrumento”) e (c) *intra-individuais* – a respeito do próprio funcionamento (ex.: “Sinto que corrijo melhor minhas fragilidades quando analiso criticamente gravações das minhas execuções”). A esse respeito, Portilho ressalta:

Ao conhecer-se cada vez um pouco mais, a pessoa abre possibilidades de analisar as exigências próprias da tarefa e relacioná-las com a realidade que se apresenta. Pode refletir sobre a informação, averiguar o objetivo da atividade que tem a realizar, observar o que existe de novidade e familiar e detectar os níveis de dificuldade, tornando-se assim autônoma diante de suas aprendizagens. (PORTILHO, 2011, p. 116-117).

As (2) **variáveis da tarefa** dizem respeito as características, as especificidades, os objetivos e o valor de uma determinada atividade, bem como os requisitos para que seja realizada de maneira satisfatória (ex.: “A exigência de independência entre as vozes presente nesta obra é desafiadora, mas necessária musicalmente”). De acordo com Flavell, Miller e Miller (1999), esta categoria de conhecimentos metacognitivos relaciona-se com a natureza das informações processadas na realização de uma determinada tarefa e com as exigências de um empreendimento cognitivo. Este conjunto de conhecimentos permite avaliar as diferenças entre as tarefas e organizar-se para a realização destas (JOU e

SPERB, 2006). Por fim, destacam-se as (3) **variáveis das estratégias**³⁰, que compreendem o repertório de técnicas e procedimentos (estratégias cognitivas), incluindo a consciência de quando, como e por quê utilizá-los (estratégias metacognitivas) (ex.: “Quando relaciono um fragmento musical com o gesto corporal que realizo para executá-lo em meu instrumento, o memorizo com mais facilidade”). Livingston (1997, p. 2) defende que as duas naturezas de uma estratégia (cognitiva ou metacognitiva) podem coexistir, estando “intimamente interligadas e dependentes uma da outra”. A autora esclarece que uma conduta de autoquestionamento, por exemplo, “pode ser considerada uma estratégia cognitiva ou metacognitiva, dependendo de qual é o propósito de uso desta estratégia”, corroborando com a ideia de que a distinção entre conhecimentos e estratégias cognitivas ou metacognitivas está condicionado a finalidade de sua utilização (FLAVELL, 1979).

Inseridos no escopo teórico a respeito dos conhecimentos metacognitivos estão também os conhecimentos de tipo (a) **declarativo** (sobre) – conhecimento dos indivíduos a respeito do que sabem e das estratégias e recursos pessoais que dispõem; (b) **procedimental** (como) – consciência de como realizar determinada tarefa e quais estratégias e recursos deve-se empregar; (c) **condicional** (por quê e quando) – noção de quando, onde e por quais razões se deve utilizar determinadas estratégias de aprendizagem (BUSTOS, BRAVO e LEÓN, 2014). Segundo Ribeiro (2003), os conhecimentos metacognitivos são construídos gradualmente e em domínios específicos. Demandam, por parte dos aprendizes, um envolvimento ativo com a realização das tarefas e requer a reflexão consciente sobre componentes do *self*, tais como os atributos e estilo pessoal de aprendizagem.

II. *Regulação/ controle metacognitivo:*

Buscando reforçar a proximidade entre a metacognição e a aprendizagem instrumental, tomemos o seguinte cenário hipotético:

Pedro é um estudante de música e cursa o segundo ano do bacharelado em instrumento (percussão). Todos os dias, quase que ritualisticamente, Pedro vai até a universidade para realizar sua sessão periódica de estudos. Chegando lá, organiza-se selecionando o material e o espaço para o estudo. Acomoda-se diante do instrumento escolhido para começar a sessão de prática e, em um primeiro momento, estabelece quanto tempo terá para estudar. Na sequência, lista as atividades a serem realizadas (por escrito ou mentalmente) e designa o tempo necessário e a ordem de realização de cada tarefa. Enfim está em condições de iniciar seu treino: realiza seus habituais exercícios de alongamento e relaxamento da musculatura, silencia o celular e o consulta apenas para controlar o tempo ou para utilizar aplicativos de apoio (como o metrônomo); seleciona e pratica exercícios específicos de aquecimento e consolidação técnica, certo de que são os exercícios adequados para os problemas

³⁰ “O conhecimento acerca das estratégias metacognitivas possibilita ao estudante tomar consciência de sua maneira de aprender, ter controle sobre aspectos que necessitam de revisão e transformar sua maneira de aprender para obter melhores resultados em sua vida acadêmica (PORTILHO e DREHER, 2012, p. 187-188).

que vem enfrentando; na sequência, trabalha a obra X na íntegra, por sessões estruturais e canalizando a atenção para trechos identificados como frágeis, aplicando estratégias que favoreçam a resolução dos problemas até que os *feedbacks* avaliativos (fruto das condutas de autojulgamento constantemente realizadas por Pedro), estejam em concordância com as suas concepções interpretativas acerca da obra estudada. Estas concepções foram construídas a partir das referências que consultou, dos conhecimentos históricos e estilísticos que possui e das trocas com seu professor de instrumento e com os colegas de classe. Pedro replica esta conduta também no estudo das obras Y e Z e, ao término desta sessão de estudo, avalia os ganhos e perdas, pondera seus avanços, revisita suas metas, compara seu desempenho atual com períodos de estudo anteriores e estabelece diretrizes para a próxima sessão, a ser realizada provavelmente no dia seguinte.

Este relato fictício de uma sessão diária de estudo apresenta um conjunto de atividades de monitoramento e controle da cognição, empreendidas por um estudante que internalizou as estratégias para regular seus comportamentos em situações de aprendizagem. Monitorar-se é tomar ciência de onde se está em relação as metas e regular-se inclui o planejamento, monitoramento e avaliação da própria conduta. Estas atividades “estão ligadas à vigilância daquilo que se faz, à verificação de progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados obtidos ou das estratégias utilizadas” (LAFORTUNE e SANTI-PIERRE, 1996 apud PORTILHO e DREHER, 2012, p. 186). O controle metacognitivo opera por meio de três processos centrais, a saber:

(I) Planejamento – segundo Mateos (2001 apud PORTILHO e DREHER, 2012), inclui o estabelecimento de metas, a planificação de procedimentos, estratégias e recursos necessários para a realização das tarefas e a programação do tempo e dos esforços a serem despendidos, a partir da capacidade de pensamento antecipatório. “Em geral, quando se apresenta um problema ou uma situação nova a enfrentar, as pessoas organizam um plano que possa guiar sua atividade cognitiva e assim regular a execução da tarefa” (PORTILHO, 2011, p. 121-122).

(II) Monitoramento – ocorre por meio da observação e revisão das decisões tomadas, guiada pelas metas em comparação aos progressos verificados. Flavell (1979) esclarece que o monitoramento das realizações cognitivas ocorre através da interação entre quatro fenômenos: (a) os *conhecimentos metacognitivos* – com destaque às variáveis pessoa, tarefa e estratégia; (b) as *experiências metacognitivas*³¹ – percepções conscientes que variam em duração e complexidade e são refletidas em indicativos emocionais e fisiológicos (como o sentimento de ansiedade e perplexidade pela incompreensão de algo, o medo de falhar ou a satisfatória sensação de entendimento). Relacionam-se com autoquestionamentos como “eu estou realmente compreendendo o que devo fazer?” e com a percepção do grau de sucesso

³¹ As experiências metacognitivas exercem influência nos conhecimentos metacognitivos, nas metas e estratégias cognitivas. Primeiro, elas podem levar ao estabelecimento de novos objetivos e a revisão (ou abandono) dos antigos. “Segundo, as experiências metacognitivas podem afetar a base de conhecimentos metacognitivos, adicionando, excluindo ou revisando conhecimentos” (FLAVELL, 1979, p. 908).

que se está a conquistar. “Ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento” (RIBEIRO, 2003, p. 111). As experiências metacognitivas³² influenciam o autojulgamento, uma vez que por meio delas o aprendiz avalia suas dificuldades e desenvolve meios para superá-las (Ibid.); (c) os *objetivos/tarefas* – são delineados de acordo com as exigências do contexto de aprendizagem e com as pretensões pessoais. Os objetivos orientam e impulsionam a realização das tarefas; (d) as *ações/estratégias* – referem-se a iniciativas cognitivas e comportamentos empregados para alcançar as metas.

(III) Avaliação – relaciona-se com os julgamentos da própria conduta, verificando a quantidade e a qualidade do progresso decorrido bem como a pertinência e a efetividade das estratégias implementadas. No que tange os processos de avaliação, Ordóñez (2016) destaca:

Schraw e Moshman (1995) propõem como exemplo de avaliação de objetivos e metas, a apreciação da eficácia das estratégias utilizadas ou a modificação do plano de ação em função dos resultados obtidos. Além disso, deve-se propiciar a reflexão sobre a utilidade e efetividade dos modos de estudo; indagar até que ponto se conquistou o que se pretendia e refletir sobre as formas de trabalho eficazes em comparação com as ineficientes. (ORDÓÑEZ, 2016, p. 211).

As autoavaliações decorrem de momentos de reflexão sobre a ação. Estas iniciativas podem suceder durante a realização de uma tarefa, em momentos de pausa para pensar sobre sua execução (favorecendo inferência autorreativas em tempo real) ou após uma circunstância de aprendizagem (por meio do resgate de informações armazenadas na memória). Zimmerman (2000) e McPherson, Nielsen e Renwick (2013, p. 370) descrevem quatro critérios que as pessoas utilizam para autoavaliar seus desempenhos musicais: (I) *critérios do domínio* – considerando, sobretudo, a gradação de dificuldade das tarefas, qualificando-as de fáceis à difíceis. Em contextos musicais, os livros-métodos (materiais didáticos) e as situações de avaliação externa (a exemplo de bancas e audições) tendem a pautar-se neste critério; (II) *desempenhos anteriores* – envolve a comparação dos níveis atuais de desempenho instrumental com os níveis anteriormente alcançados. “O benefício deste tipo de avaliação é que destaca os progressos de aprendizagem” como consequência das condutas mobilizadas (Ibid.).

Os (III) *critérios normativos* relacionam-se com a comparação do próprio progresso com o desempenho dos pares. Este critério revela a dimensão social da autoavaliação e, em música, pode ser observado “quando fazemos comparações de nossa *performance* com a de outros membros de um grupo instrumental” (Ibid.). A literatura aponta como aspectos negativos deste critério o foco demasiado nas realizações de terceiros e, em situações de sub-rendimento em competições (concursos), autoavaliações altamente negativas (mesmo que o desempenho tenha sido satisfatório em comparação com

³² Ribeiro (2003, p. 111), referenciando Flavell (1979; 1987), destaca a relação dinâmica e recíproca entre os conhecimentos e experiências metacognitivas, esclarecendo que estes dois fenômenos “estão interligados, na medida que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas. Estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento e a modificação desse conhecimento”.

situações anteriores); (IV) *critérios colaborativos* – são relevantes em situações de prática de conjunto. Dessa forma, o quão bem um músico “pode trabalhar em cooperação com o resto de um grupo instrumental torna-se um critério de sucesso” na autoavaliação em situações de prática coletiva.

Autores do campo da motivação para aprendizagem tem destacado a relevância das atribuições causais na autoavaliação do desempenho, sugerindo a correlação positiva entre este constructo e o rendimento acadêmico (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2010; BORUCHOVITCH et al., 2017). Veloso e Araújo (2017, p. 6) esclarecem que as atribuições de causalidade “consistem em uma forma de interpretação e valorização do trabalho que afeta o comportamento posterior” e “compreendem as razões apresentadas pelo estudante para explicar seu desempenho, atribuindo causas aos êxitos e fracassos no processo autorregulatório”. Segundo Weiner (1985 apud AUSTIN et al., 2006) tais atribuições relacionam-se com os fatores para os quais os indivíduos atribuem seus sucessos e fracassos, podendo afetar suas autopercepções futuras, o desempenho acadêmico e as respostas afetivas. Austin e colaboradores (2006) apontam, a partir de uma ampla revisão de estudos realizados nesta área, quatro atribuições centrais apresentadas por alunos em situações de autoavaliação de seus desempenhos musicais: (1) a quantidade de esforço exercitado na realização da tarefa, (2) as suas habilidades em determinados domínios, (3) a complexidade das tarefas e (4) as atribuições relativas ao acaso ou sorte, que podem evidenciar baixas crenças de autoeficácia por parte dos aprendizes.

Em uma proposta semelhante, Asmus (1986 apud AUSTIN et al., 2006) indicou cinco fatores que podem representar as crenças de músicos em formação a respeito das causas de seus sucessos e fracassos como aprendizes: (1) suas habilidades; (2) os esforços despendidos; (3) o background, isto é, os históricos de realização; (4) as interferências ambientais; e (5) a dimensão afetiva e emocional do fazer musical, a exemplos dos interesses intrínsecos e prazeres relacionados a prática instrumental. As atribuições de causalidade ressaltam a importância da compreensão das razões que músicos em formação utilizam para justificar seus êxitos e insucessos, considerando a relevância dos autojulgamentos avaliativos nos contextos de aprendizagem musical.

Retomando as reflexões a respeito da regulação e controle metacognitivo – exercido por meio dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação – é importante ressaltar que a leitura trifásica deste modelo teórico não deve incitar uma interpretação cíclica na qual os elementos estejam postos de maneira fixa e linear. Ao contrário, trata-se de um modelo dinâmico no qual os processos que o compõe interagem e influenciam-se mutuamente

O fato de esses processos se descreverem em uma sequência linear de três fases não significa que toda a tarefa de aprendizagem ou de solução de problemas implique necessariamente da mesma maneira os três tipos de processos, nem tampouco que se apliquem sempre nessa ordem, já que em muitos casos eles interagem de forma complexa, influenciando-se uns aos outros. Os processos de controle são processos mais recorrentes do que lineares. (MATEOS, 2001 apud PORTILHO e DREHER, 2012, p. 187).

Flavell, Miller e Miller (1999, p. 128) salientam que a gama de conhecimentos metacognitivos de um indivíduo exercem influência direta em sua regulação metacognitiva, visto que os indivíduos conscientes sobre o funcionamento cognitivo tendem a autodirecionar sua conduta para a correção de comportamento improdutivos e a replicação de condutas exitosas. “Na direção oposta, a autorregulação e o monitoramento metacognitivos podem levar a novos conhecimentos metacognitivos”, como quando percebemos que determinado exercício de consolidação técnico-instrumental realizado deliberadamente (conduta autorregulatória) tem exercido influência na resolução de passagens musicais específicas (conhecimento metacognitivo da variável estratégia). Em síntese, pode-se concluir que as competências relativas ao controle e regulação metacognitiva se desenvolvem concomitantemente com os conhecimentos metacognitivos (ver FIGURA 14).

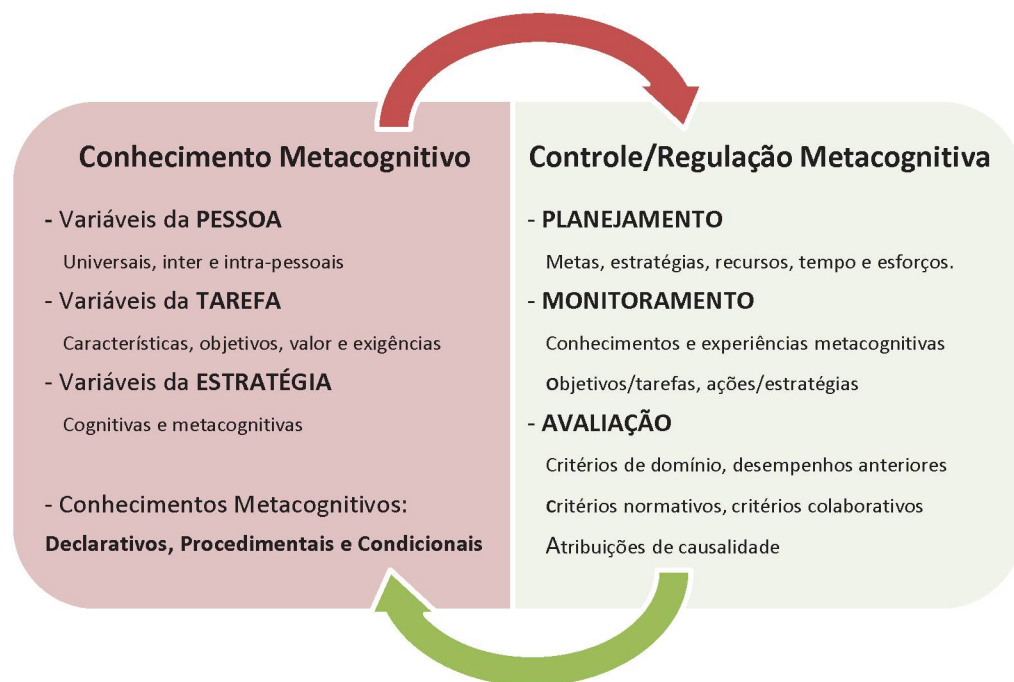


Figura 14: Conhecimentos metacognitivos e controle/regulação da metacognição: influência mútua.

O constructo da metacognição é particularmente interessante uma vez que os conhecimentos e a regulação da cognição e ação são acionados em diversas tarefas e em domínios variados. Na prática instrumental, pode-se destacar a aplicação deste constructo em tarefas como a leitura de partituras, a resolução de problemas técnico-instrumentais, a memorização de materiais musicais, a atenção e a percepção auditiva acurada e seletiva, os empreendimentos criativos em situações de improviso, entre outras realizações relativas à aprendizagem musical.

Sob esta perspectiva, a caracterização e qualificação das condutas dos aprendizes está relacionada com uma gama variada e complexa de habilidades desenvolvidas gradualmente a medida que os estudantes progredem em suas vivências acadêmicas. A esse respeito, Ribeiro (2013) destaca:

A eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar; isto é, que permitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia alterando-as quando não produzem os resultados desejados. (SILVA e SÁ, 1993 apud RIBEIRO 2003, p. 115).

De modo geral, considera-se um estudante consciente de suas capacidades metacognitivas quando o mesmo conduz seus estudos “analisando novos problemas, julgando a que distância está da meta, alocando atenção, selecionando uma estratégia, tentando uma solução, monitorando o sucesso ou o fracasso do desempenho atual e decidindo mudar ou não para uma estratégia diferente” (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999, p. 213). Tais elementos encontram-se sintetizados a seguir em conformidade com o exposto por Ordóñez (2016) (ver TABELA 04).

Alunos conscientes metacognitivamente	Alunos não-conscientes
✓ Planificam o curso de suas ações.	✓ Realizam as tarefas randomicamente.
✓ Selecionam e realocam estratégias.	✓ Não justificam as estratégias empregadas.
✓ Conscientizam-se do necessário para atingir suas metas.	✓ Não autoavaliam os desempenhos.
✓ Modificam os cursos de suas ações em situações adversas.	✓ Possuem um conjunto limitado de estratégias.
	✓ São incapazes autoquestionar-se ou verbalizar a respeito de suas realizações.

Tabela 04: Aspectos que caracterizam e qualificam o funcionamento metacognitivo dos aprendizes. (MAYER, 1983; MARTÍNEZ, 2011 apud ORDÓÑEZ, 2016, p. 210).

2.3.5 Ambiente físico: organização e gestão dos espaços e recursos

A capacidade agêntica do ser humano está pautada na autogestão para o desenvolvimento, adaptação e mudança, conferindo aos sujeitos a possibilidade de influenciar não apenas o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida, mas também os ambientes nos quais se inserem. Bandura (1989; 2008b) esclarece que o exercício da agência sobre as variáveis ambientais depende da natureza e da flexibilidade do ambiente, que a priori não é fixo e imposto unidirecionalmente, mas consiste em uma potencialidade dotada de oportunidades e limitações. Nessa direção, os ambientes assumem três diferentes formas: os **impostos**, os **selecionados** e os **criados**. Assim, “há um ambiente físico e socio-estrutural que é *imposto* sobre as pessoas” que embora não controlem diretamente sua existência, “têm liberdade na maneira como o interpretam e reagem a ele” (p. 24). As outras duas formas de ambiente são assim descritas por Bandura:

O ambiente não existe até ser selecionado e ativado por ações adequadas. Isso constitui o ambiente *selecionado*. Dessa forma, a parte do ambiente potencial que se tornará o ambiente que o indivíduo experimenta verdadeiramente depende daquilo que as pessoas fazem e selecionam dele (...). Finalmente existe o ambiente que é *criado*. Ele não existe como uma potencialidade, esperando para ser selecionado e ativado. Pelo

contrário, as pessoas criam a natureza de suas condições para servir a seus propósitos. (BANDURA, 2008a, p. 24).

Estudantes autorregulados compreendem o funcionamento de seus ambientes de aprendizagem e avaliam em que medida e de que maneira a configuração dos espaços físicos afeta sua aprendizagem, estruturando e controlando variáveis do meio, selecionando recursos e eliminando fatores de distração (MCPHERSON e RENWICK, 2000). Assim, a dimensão “ambiente físico” compila não apenas as condições estruturais oferecidas, mas também as criadas pelos alunos com o intuito de tornar os espaços de estudo propícios ao desenvolvimento. Portanto, os sujeitos exercem influência nos contextos ambientais “seja pela procura por locais de sossego em casa ou na escola, seja por assegurarem os materiais e condições necessárias a um estudo produtivo” – como instrumentos, baquetas, estantes, partituras e recursos digitais (metrônimos e gravadores) – “proporcionando a concentração mental necessária” à aprendizagem de qualidade (MADEIRA, 2014, p. 11).

Conforme indicado anteriormente, a diversidade de competências exigidas dos percussionistas comporta problemáticas de ordem estrutural a serem superadas em situações de aprendizagem. Em um estudo sobre os desafios formativos e a autorregulação de percussionistas no contexto do ensino superior, Veloso e Araújo (2017) apresentaram dados que destacam, entre outros aspectos, a dificuldade de acesso ao material instrumental para estudo, considerando o alto valor dos instrumentos de percussão sinfônica. A esse respeito, importa ressaltar as necessidades estruturais dos espaços de aprendizagem, que devem proporcionar condições tanto para conservação do material quanto para o estudo instrumental. Este aspecto vai ao encontro de um desafio autorregulatório apontado por McPherson, Nielsen e Renwick (2013) vivenciado por muitos músicos em formação: o trabalho com instrumentos de grande porte acarreta problemas logísticos e de custeio, podendo conferir a alguns estudantes “pouco controle sobre a configuração dos ambientes onde eles podem praticar, especialmente em situações nas quais um instrumento é grande ou incapaz de ser movido” (p. 371).

Embora uma parcela do material de estudo seja de uso pessoal (como baquetas, métodos e partituras) os espaços institucionais de ensino (escolas de formação técnica ou superior em música) são encarregados de fornecer o material instrumental, que compreende uma ampla gama de instrumentos cujos valores, na maioria das vezes, inviabilizam a aquisição por parte dos alunos. Desse modo, além dos inúmeros desafios experienciados pelos percussionistas em formação, “as especificidades de cada instituição de ensino, a exemplo das questões estruturais e curriculares de cada universidade, também exercem influência na maneira como o aprendiz conduzirá sua aprendizagem” (VELOSO, 2016, p. 68).

Isto posto, evidencia-se que no contexto da formação superior em percussão a condução das sessões individuais de estudo relaciona-se com fatores como (a) as condições estruturais da instituição

na qual o estudante encontra-se vinculado, (b) a disponibilidade dos alunos em comparecer diariamente a instituição para realizar suas sessões de estudo (além da rotina regular de aulas individuais e coletivas que um curso superior em instrumento exige) e (c) o inevitável compartilhamento dos espaços e recursos materiais disponíveis para estudo com os colegas de classe.

2.3.6 *Influências sociais: fontes de informação e apoio social*

Bandura (2008a, p. 16) postulou que “o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Portanto, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais”. Nessa dinâmica, as pessoas criam condições socioambientais que oportunizem a regulação de suas atividades. Tais condições favorecem o desenvolvimento à medida que fornecem recursos e oportunidades. Assim, a TSC rejeita o dualismo entre os indivíduos e os sistemas sociais que os circundam e a ideia de uma estrutura social desconectada da atividade humana. Concernente aos contextos educativos, merece menção a *aprendizagem observacional* e a *modelação social* (AZZI e BASQUEIRA, 2017), as *crenças de autoeficácia* – com destaque para as fontes “experiências vicárias” e “persuasão social” (PAJARES e OLAZ, 2008) – e a *autorregulação da aprendizagem*, com ênfase na dimensão social dos processos autorregulatórios (EMÍLIO e POLYDORO, 2017).

A autorregulação não deve ser entendida como uma forma individualizada de aprendizagem, pois envolve uma diversidade de influências sociais, dentre as quais destacam-se o auxílio parental, dos pares e professores (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1997). Nesta visão, o suporte social concretiza-se à medida que membros de um círculo de convívio encorajam os alunos a aprender, facilitam o acesso aos recursos necessários e, no caso dos professores, estimulem a utilização de estratégias que favorecerão o desenvolvimento de habilidades. Portanto, além da influência dos fatores pessoais, os processos de aprendizagem sofrem interferência de variáveis socioambientais, tais como os *feedbacks* de condutas expressos muitas vezes na forma de reforços extrínsecos.

Portanto, a manutenção de padrões é promovida socialmente por um vasto sistema de recompensas, incluindo elogios, reconhecimento social e honrarias. Poucas pessoas recebem louvores por autorrecompensarem seus comportamentos medíocres. Receber elogios diretos ou enxergar alguém ser reconhecido em público por excelência promove a adesão a padrões elevados de desempenho (Bandura, Grusec e Menlove, 1967). (BANDURA, 2008b, p. 60).

Para evitar interpretações equivocadas, importa esclarecer que o ambiente social é um determinante potencial, que influencia e é influenciado pelos indivíduos. Assim, os contextos sociais proporcionam informações para o desenvolvimento de habilidades, mas os indivíduos têm o papel ativo de decidir quais informações absorver dos eventos e quando e como colocá-las em prática. Desse modo, as pessoas não reagem mecânica e passivamente as influências situacionais. Por outro lado, processam cognitivamente os dados coletados no ambiente (BANDURA, 2008c; POLYDORO e AZZI, 2008).

Zimmerman e Kitsantas (1997) explicam que estudantes que recebem suporte têm suas habilidades modeladas socialmente e são mais dispostos a desenvolver competências autorregulatórias, assumindo a responsabilidade de gerir seus processos de aprendizagem. Schunk (2015, p. 74) reforça que “a autorregulação inicial dos alunos deriva de fontes sociais tais como observação de modelos e *feedback* de outros sobre o desempenho deles”, o que favorece a posterior internalização de elementos autorregulatórios. Ao encontro desta visão, observa-se o “Modelo de Níveis de Desenvolvimento da Autorregulação” apresentado por Schunk e Zimmerman (1997), que descrevem o desenvolvimento da autorregulação de forma gradual ao longo de quatro níveis autodirecionados: observação, emulação, controle e regulação. Segundo este modelo, “inicialmente, o desenvolvimento das competências autorregulatórias depende do auxílio de um suporte social [nos níveis de observação e emulação]; mas, à medida que os estudantes adquirem habilidades subjacentes à autorregulação, este suporte é reduzido [nos níveis de controle e regulação]” sem que isso implique na desvalorização das influências sociais (EMÍLIO e POLYDORO, 2017, p. 24).

Investigadores do campo da música tem enfatizado a relevância das influências sociais desde os primeiros estágios da aprendizagem musical, apresentando implicações do ponto de vista motivacional. Neste âmbito, compreende-se o impacto da dimensão social da autorregulação “desde o apoio parental e familiar inicial, (...) passando pela figura do professor enquanto mentor que estimula, guia e orienta a relação com o trabalho instrumental” em nível cognitivo, afetivo e operacional, “até as relações com os seus pares ou a procura de conselhos e conhecimentos” (MADEIRA, 2014, p. 11). Um exemplo são as situações nas quais instrumentistas de uma mesma classe reúnem-se para simular situações de avaliação, trocando experiências e opiniões sobre as *performances* uns dos outros.

Resultados de pesquisas tem confirmado que os processos de socialização em contextos de ensino e aprendizagem musical podem influenciar o desenvolvimento da autoconfiança e de outros autoconceitos que afetam o envolvimento com a realização das tarefas de aprendizagem (MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013). Estudantes bem-sucedidos sinalizam que os interesses externos em seu desenvolvimento musical contribuem com suas motivações para a prática instrumental. Tais interesses podem ser manifestados na forma de verbalizações persuasivas, suporte moral e, em alguns casos, supervisão direta do progresso musical. No entanto, a medida que o estudante desenvolve suas habilidades autorregulatórias, tende a apoiar-se menos nos reforços externos provenientes dos familiares, pares e professores (SLOBODA et al., 1996).

Conforme apontam McPherson e Renwick (2000, p. 6), “estudantes autorregulados procuram ativamente a ajuda de outros conhecedores”. Desse modo, além do apoio parental e docente, a literatura tem reforçado que as influências dos pares e modelos sociais mais experientes são tão relevantes quando as demais fontes de informação (DAVIDSON, HOWE e MOORE, 1997). Estas influências operam por meio da supervisão e/ou avaliação de desempenhos específicos, nos pedidos de conselhos e sugestões para resolução de problemas, nas trocas de experiências, na observação dos processos de

aprendizagem de terceiros, entre outras condutas que variam de acordo com as especificidades de cada contexto. Estudos descritos por Gerling e Santos (2010) sugerem que instrumentistas em situações de aprendizagem procuram suporte externo nas relações interpessoais (com colegas e professores) dentro e fora dos ambientes formais de ensino. As mesmas autoras salientam a ampliação das fontes de informação, destacando que estudantes em fase de formação instrumental buscam apoio em materiais de natureza diversa (bibliografia especializada, suporte em áudio-vídeo e demais materiais disponíveis em formato físico ou virtual) que auxiliam tanto na construção de parâmetros técnicos e musicais, como nos conhecimentos históricos, interpretativos e estilísticos.

Contudo, a dimensão social da autorregulação “praticamente não tem recebido atenção dos pesquisadores na área de música, embora seja muito provável que seu impacto seja profundo em instâncias específicas” (MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013, p. 374). Para uma compreensão mais ampla de tais influências, é importante não limitar esta dimensão da autorregulação as implicações motivacionais, ampliando as investigações de modo a abranger aspectos como a aprendizagem observacional com base na modelação social.

Além das influências exercidas pelos modelos e demais agentes sociais, a perspectiva da autorregulação destaca também o papel das instituições educacionais (EMÍLIO e POLYDORO, 2017). A esse respeito, é importante ressaltar que a escola historicamente tem atribuído demasiado valor a transmissão de conteúdos, negligenciando políticas e condutas fundamentais ao fomento da autonomia discente. Neste cenário, a autorregulação revela-se uma abordagem alinhada às mudanças paradigmáticas no campo educacional, marcadas sobretudo pela emergência dos princípios progressistas, interacionistas e construtivistas no século XX, nos quais o ensino tecnicista, pautado na recepção passiva de conhecimentos, cedeu lugar as abordagens que atribuem ao aluno um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Assim, cabe as instituições de ensino o compromisso de oferecer aos discentes uma variedade de materiais e recursos, encorajando-os a serem condutores de sua aprendizagem, respondendo as suas necessidades e favorecendo o desenvolvimento nas interações com o meio físico e social, “criando, desse modo, condições favoráveis para que cada um se desenvolva na medida de suas possibilidades” (ASSIS e COLETO, 2017, p. 147).

3. METODOLOGIA

3.1 O método: estudo de caso.

O método adotado nesta pesquisa é o estudo de caso de natureza qualitativa. Esta modalidade é caracterizada “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57) visando a investigação de casos específicos, bem delimitados e contextualizados em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações, possibilitando o conhecimento de determinado fenômeno (VENTURA, 2007). Yin (2005) compreende “caso” como uma unidade de análise, podendo ser um elemento concreto (como um indivíduo, um grupo, uma organização) ou um fenômeno definido num plano mais abstrato (a exemplo de eventos, processos de implementação ou mudanças sociais).

Bodgan e Biklen (1994) apresentam uma classificação dos estudos de caso que considera o número de unidades de análise a serem investigadas, havendo estudos de caso “único” e “múltiplos”, também denominados “estudo multicaso”. Esta pesquisa assume como unidade de investigação o processo de estudo de uma obra musical empreendido por uma aluna de graduação em música, tratando-se de um estudo de caso único. Yin (2005) apresenta uma diferenciação dos estudos de caso de acordo com a finalidade da pesquisa, diferenciando-os em “exploratórios”, “explanatórios” e “descritivos”. A presente investigação classifica-se como um estudo de caso descritivo (visto que consiste na exposição detalhada de um fenômeno inserido em seu contexto) e de natureza qualitativa, considerando a adoção de um posicionamento paradigmático mais interpretativo e fenomenológico e menos positivista³³, tendência na qual se inserem as pesquisas estritamente quantitativas.

Nos estudos de caso, a flexibilidade associada ao necessário rigor metodológico reforça a aproximação deste método com os paradigmas qualitativos e confere um papel central ao investigador, na condição de ser reflexivo e constante interpretador e revisor do trabalho que conduz.

(..) a pesquisa [qualitativa] é entendida como necessariamente ideológica, matizada pela subjetividade do pesquisador. Ou seja, no lugar de o pesquisador buscar um distanciamento do objeto que lhe permita analisa-lo com maior isenção, a abordagem qualitativa considera que não há possibilidade de isenção absoluta, e, por esse motivo, o importante é explicitar qual o ponto de vista que está sendo utilizado. A abordagem qualitativa ou subjetivista não preconiza o afastamento do sujeito [investigador] em relação a um objeto que seria externo a ele, como forma de conferir “cientificidade” à pesquisa, pois acredita na profunda e inevitável interação sujeito-objeto. (FREIRE, 2010, p. 22).

³³ Uma descrição mais detalhada do posicionamento paradigmático do estudo de caso, bem como de detalhes sobre a sistematização, tipologia e desenvolvimento desta metodologia de pesquisa pode ser encontrada em Stake (1999) e Yin (2005).

Stake (1999) destaca alguns aspectos dos estudos de caráter qualitativo que divergem parcial ou completamente das abordagens quantitativas³⁴. Primeiramente, a preferência por dados que elucidem aspectos da realidade investigada e que auxiliem na explicação do fenômeno observado sob uma visão holística. Além disso, os modelos qualitativos salientam a atuação do investigador (sobretudo no que tange as inferências interpretativas) e consideram o envolvimento deste com o campo, observando analisando e emitindo juízos a respeito do objeto investigado. Ao encontro desta visão, Meirinhos e Osório (2010, p. 51) enfatizam que “na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contato com o desenvolvimento dos acontecimentos”.

Além destes aspectos, Stake (1999) enfatiza a necessidade de se considerar o viés epistemológico dos diferentes métodos investigativos, esclarecendo que uma realidade não pode ser descoberta, mas sim descrita e interpretada. Portanto, enquanto as investigações puramente quantitativas perseguem a descoberta do conhecimento a partir de dados de alto potencial de generalização, as abordagens qualitativas (ou mistas – qualitativas-quantitativas) pretendem construir o conhecimento a partir da interpretação da realidade investigada. Este olhar epistemológico “implica em uma compreensão da concepção de conhecimento como instância dinâmica e em permanente transformação, matizada pela subjetividade de quem o constrói” (FREIRE, 2010, p. 22). Sob esta orientação epistemológica, o estudo de caso é conduzido a partir de uma série de etapas de coleta, análise e interpretação de informações. Este tipo de metodologia tem sido aplicado em várias áreas de conhecimento com a finalidade de criar, ampliar ou contestar teorias e descrever e explicar determinados fenômenos (DOOLEY, 2002 apud MEIRINHOS E OSÓRIO, 2010).

Para encerrar a exposição deste método, é necessário pontuar suas características fundamentais, a saber: (a) a possibilidade de retratação completa e profunda de uma realidade particular a partir do uso de uma variedade de fontes de informação e procedimento de coleta de dados; (b) o caráter interpretativo e holístico que favorece uma compreensão global do fenômeno estudado; (c) um olhar acurado para o contexto de inserção do caso e sua relação com a investigação; (d) a revelação de diferentes pontos de vista sobre determinado objeto de estudo (aspecto comum as abordagens qualitativas); (e) a necessidade de um quadro teórico-conceitual e de uma ampla revisão da literatura que fundamente o olhar para o fenômeno, subsidie as argumentações na discussão dos dados e possibilite a transversalização entre casos semelhantes, considerando que “a teoria ajuda a delimitar o desenho eficaz de um estudo de caso (...) e também é essencial para a generalização dos resultados subsequentes” (YIN, 1993 apud MEIRINHOS E OSÓRIO, 2010, p. 54); (f) a possibilidade de generalizações ponderadas

³⁴ As distinções entre abordagens qualitativas e quantitativas aqui apresentadas não pretendem reforçar uma leitura dicotômica entre estas duas perspectivas, mas elucidar as diferenças inevitavelmente existentes, compreendendo estas vertentes como diferentes dimensões de um mesmo fenômeno, que podem e devem se complementar (SANTOS-FILHO e GAMBOA, 2002 apud FREIRE, 2010).

a partir da transposição de elementos entre contextos e casos, visto que a partir de fenômenos particulares também se constroem conhecimentos generalizáveis.

A respeito da possibilidade de generalização em estudos de caso, Stake (1999, p. 78) esclarece que “dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização (...)”. Ao encontro desta visão, Patton (1990 apud MEIRINHOS E OSÓRIO, 2010, p. 54) complementa que “as conclusões de um estudo poderão ser extrapoladas ou transferíveis para outros casos tendo em conta as similaridades das condições particulares e contextuais de cada situação”.

Em síntese, os estudos de caso permitem um olhar criterioso e reflexivo sobre um determinado fenômeno em seu contexto real, a partir de múltiplas ferramentas de evidência e incorporando a subjetividade do investigador. Desta forma, apresenta-se como um poderoso delineamento de pesquisa, altamente recomendado para contextos complexos com um grande conjunto de variáveis.

3.2 Procedimentos metodológicos

Embora os estudos de caso comportem relativa maleabilidade em sua condução, é necessário o desenvolvimento de um desenho metodológico sistematizado, partindo da definição dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados a serem utilizados, bem de um planejamento que confira unidade e coerência interna ao desenvolvimento da pesquisa. De modo geral, este delineamento de pesquisa envolve até seis etapas, a saber: (a) a escolha do referencial teórico, (b) a seleção do caso a ser estudado, (c) o desenvolvimento dos protocolos, roteiros e demais instrumentos de coleta, (d) a condução da coleta e seleção dos dados, (e) a análise, interpretação e discussão sobre os dados à luz da fundamentação teórica e (f) a elaboração do texto que compilará todas as etapas de construção do estudo. Gil (2008) define quatro fases subjacentes aos estudos de caso: (1) a delimitação do caso; (2) a coleta de dados; (3) a seleção, análise e interpretação; (4) a elaboração do relatório. A seguir, estas fases serão descritas na condução da presente pesquisa.



Figura 15: As quatro fases subjacentes aos estudos de caso (GIL, 2008).

3.2.1 Delimitação do caso

Como observado por Meirinhos e Osório (2010), é consenso na literatura a necessidade de uma definição e contextualização objetiva acerca do caso enquanto unidade investigativa. Estes autores reforçam a necessidade de relacionar o caso com o problema de pesquisa, as questões norteadoras e as proposições teóricas adotadas. Tais condutas auxiliarão o investigador na tomada de decisões quanto às técnicas e materiais mais adequados para o direcionamento da pesquisa. Em outros termos, o problema, os objetivos, os fundamentos teóricos e o desenho metodológico (incluindo os instrumentos e recursos a serem utilizados) guardam relação direta com o caso a ser estudado. Para este estudo, a delimitação do caso consistiu na escolha de uma percussionista em formação cursando o primeiro período da graduação em música (bacharelado em instrumento/percussão) em uma IES pública da cidade de Curitiba (PR). A disponibilidade e interesse em participar do estudo manifestada pela estudante e a indicação realizada pelo professor responsável pela classe foram os principais critérios para a escolha desta aluna. Outros dois estudantes participaram do processo de coleta de dados. Todavia, o protocolo delineado foi cumprido (em sua integralidade) apenas pela aluna selecionada, o que justificou sua permanência na pesquisa e a adoção do modelo de estudo de caso único.

3.2.2 Coleta de dados

Entre os pontos fortes dos estudos de caso, merece destaque a possibilidade de utilizar diversas fontes e instrumentos de coleta de dados em uma perspectiva corroborativa (YIN, 2005). Desta forma, cria-se uma multiplicidade de evidências com o intuito de delinear linhas convergentes de investigação por meio da triangulação de dados (procedimento descrito posteriormente), tornando as considerações do estudo mais acuradas. Este aspecto denota maior credibilidade às inferências realizadas a partir dos dados provenientes da pesquisa. Não obstante, o uso de diversas fontes de informação expõe também um desafio para o trabalho com estudos de caso, visto que produzem grande volume de dados para análise.

Entre os possíveis instrumentos de coleta utilizados neste tipo de delineamento de pesquisa, destacam-se os diários de campo resultante de observações, os questionários, as fontes documentais, registros em áudio e vídeo, bem como os grupos focais e as entrevistas individuais, que podem ser diferenciadas em estruturadas, semiestruturadas ou abertas. Para a condução desta pesquisa, os instrumentos de coleta foram elaborados considerando o objetivo geral do estudo – investigar elementos da autorregulação da aprendizagem na conduta de uma percussionista durante o aprendizado de uma nova obra musical – as proposições teóricas aqui adotadas (centradas na autorregulação da aprendizagem em sua abordagem multidimensional), e as especificidades do caso estudado, tendo em vista as

particulares do contexto no qual a investigação foi desenvolvida. Desta forma, foram adotados os seguintes procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de informações:

a) Entrevistas semiestruturadas

Autores da área da *performance* musical tem destacado a necessidade da inclusão da figura dos instrumentistas como objetos de investigação, discutindo e relatando as reflexões que os levam a determinadas escolhas em sua prática instrumental. Ferigato e Freire, (2015, p. 115) esclarecem que esta mudança de postura científica comporta desafios metodológicos a serem superados, sintetizados por meio do seguinte questionamento: “como acessar, registrar, analisar e compreender processos [cognitivos e] metacognitivos envolvidos nas práticas do *performer*?”. Do ponto de vista metodológico, a amenização desta problemática pode ser vislumbrada por meio das entrevistas de caráter qualitativo. Para “Fontana e Frey (1994), entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos (p. 361)” (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010, p. 62). Assim, o emprego de entrevistas qualitativas fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação, possibilitando uma compreensão acerca das crenças, atitudes, valores e motivações relativas aos comportamentos das pessoas em contextos específicos (BAUER e GASKELL, 2002).

Dessarte, as entrevistas destacam-se entre as principais formas de compreender os seres humanos, suas relações em sociedade, suas visões de mundo e aspectos de seu desenvolvimento em domínios específicos. Nesse enfoque, as entrevistas consistem na interação verbal entre duas ou mais pessoas – entrevistado(s) e entrevistador – sendo este segundo encarregado de solicitar informações para posterior sistematização, análise e interpretação, com a finalidade de elaborar uma visão descritiva do objeto de investigação. A categorização mais usual compreende entrevistas estruturadas (fechadas), semiestruturadas e não estruturadas (abertas) e relaciona-se com o grau de delimitação previamente estabelecido (FREIRE, 2010).

As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas pela flexibilidade parcial que assegura ao entrevistado certa liberdade mediada pelo entrevistador que, na condição de condutor do diálogo, encoraja-se de estabelecer os eixos temáticos sobre os quais o entrevistado deverá discorrer. Portanto, a entrevista semiestruturada não requer a elaboração de enunciados que direcionem respostas objetivas, havendo a possibilidade de acréscimo e reelaboração de perguntas e eixos-temáticos por parte do entrevistador (FLICK, 2004 apud GERLING e SANTOS, 2010). Ferigato e Freire (2015), a respeito das pesquisas sobre aos processos cognitivos envolvidos em situações de *performance* musical, destacam:

(...) a sugestão de formato de pesquisa proposto é a semiestruturada em profundidade, por privilegiar o discurso do interlocutor de forma mais livre, mas sem perder o direcionamento temático. Assim, as entrevistas semiestruturadas tornam-se um veículo hábil para o levantamento de dados acerca das concepções e representações que os *performers* fazem sobre sua prática, a partir do momento em que são instigados

a construir um discurso descritivo sobre seu processo individual no contexto proposto. (FERIGATO e FREIRE, 2015, p. 116-117).

Neste estudo, em um primeiro momento (durante a reunião prévia com a participante), foi realizada uma entrevista – com duração de aproximadamente 50 minutos – conduzida a partir de um roteiro pré-definido (ver APÊNDICE 3) estruturado nos seguintes eixos: (a) informações pessoais, (b) formação e experiências musicais anteriores e (c) posteriores ao ingresso à universidade (destacando possíveis atividades extracurriculares e atuação profissional) e (d) hábitos e rotina de estudo. Posteriormente, realizou-se quatro encontros de periodicidade quinzenal nos quais foram feitas entrevistas individuais que enfatizaram aspectos da preparação das obras como as estratégias empregadas, o planejamento e gerenciamento da prática, bem como o posicionamento dos instrumentistas sobre o aprendizado da obra de um modo geral, tendo como norte teórico as dimensões da autorregulação da aprendizagem.

Embora uma variedade de fontes de evidência tenha sido adotada, verificaremos (na análise dos dados) que as entrevistas representaram a “espinha dorsal” deste estudo, sendo a principal fonte de dados devido a quantidade e qualidade das informações angariadas por meio deste instrumento. As entrevistas quinzenais (ver APÊNDICE 5) tiveram a seguinte duração: primeira (1de4) – 32min; segunda (2de4) – 36min; terceira (3de4) – 29min; quarta (4de4) – 1h e 2min. A média de duração foi de 40min. O registro das entrevistas deu-se por meio de gravações de áudio realizadas em um *Notebook Lenovo Ideapad 320* utilizando o software “Gravador de Voz” da *Microsoft*. A organização e seleção dos dados deu-se por meio da transcrição das entrevistas e compilação das informações em um dossiê que integrou a totalidade dos dados.

b) Questionário

Freire (2010), ao tratar das ferramentas de coleta de dados associadas a investigações qualitativas em contextos musicais, esclarece que em pesquisas subjetivistas a análise das informações angariadas por meio de questionários não pretende gerar dados quantificáveis, mas sim, aprofundar a compreensão do objeto estudado por meio da interrogação direta. Rodríguez e colaboradores (1999) enfatizam que, embora sejam comumente associados a métodos quantitativos (a exemplo dos estudos de levantamento), os questionários também representam um instrumento útil para coleta de informações de natureza qualitativa. Esta técnica consiste na elaboração de um formulário que servirá à interrogação direta, composto por perguntas de caráter aberto, fechado e/ou misto, evidenciando a natureza “quali-quantitativa” deste recurso.

Na presente pesquisa, a utilização de um questionário ofereceu uma visão mais objetiva dos comportamentos mobilizados no processo de aprendizagem instrumental. Assim, no início da coleta de dados, a aluna colaboradora recebeu um questionário elaborado com o objetivo de verificar as

estratégias metacognitivas incorporadas aos seus hábitos de estudo. Trata-se de um instrumento baseado em um questionário traduzido, adaptado e validado em contexto brasileiro (ARAÚJO, BARACALDO e FRIGERI, 2017) por membros do grupo de pesquisa no qual este estudo está vinculado (PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical) (ver APÊNDICE 4). O questionário conteve 20 questões que versaram sobre o processo de regulação metacognitiva, estando distribuídas da seguinte maneira: cinco questões para o “planejamento”, 10 para o “monitoramento” cinco para a “avaliação”. Assumindo o caráter fechado, as perguntas foram elaboradas com base em uma escala *likert*³⁵ em cinco pontos, tal como exposto a seguir:

[] *nunca faço* – [] *faço pouco* – [] *às vezes* – [] *quase sempre* – [] *faço sempre*

c) Fontes documentais e registros audiovisuais.

Segundo Yin (2005), o acesso a fontes documentais é uma estratégia comumente utilizada em estudos de caso. Em contexto educacional, entre os documentos de potencial utilidade para pesquisas destacam-se os registros realizados por alunos e professores. “A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010, p. 62). A consulta a fontes documentais justifica-se por trazer em relevo dados latentes, não necessariamente explícitos nos demais mecanismos de levantamento de informações. Os documentos explorados neste estudo consistiram em materiais fornecidos pela aluna colaboradora, com destaque aos autorregistros de estudo (roteiros de treino) e as partituras com anotações. Estes documentos foram escaneados e serviram como fontes suplementares na análise dos dados.

Além das fontes documentais em formato físico, este estudo considerou também um registro em áudio-vídeo. Conforme esclarecem Meirinhos e Osório (2010, p. 63) “os registros eletrônicos têm surgido como uma fonte essencial de dados para análise”, consequência da ascensão das novas tecnologias, uma tendência alinhada a informatização do processo de coleta e análise de dados (BAUER e GASKELL, 2002; BARDIN, 2011). Desse modo, realizou-se a gravação de uma sessão de estudo no último dos quatro encontros quinzenais. A participante recebeu a orientação de manter-se tranquila, confortável e o mais a vontade possível durante a realização da filmagem, conservando seus hábitos de prática. O registro foi realizado com um *Notebook Lenovo Ideapad 320* utilizando o software “Câmera” da *Microsoft*. Os eventos registrados foram transcritos (descritos textualmente) e, assim como as demais informações coletadas, integraram o dossiê dos dados deste estudo.

³⁵ “Escala *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica que visa medir o grau de concordância ou discordância dos participantes frente à determinada afirmativa” (LIKERT, 1932 apud VELOSO e ARAÚJO, 2017, p. 8).

d) A aproximação com o campo empírico e o processo de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada em cinco encontros presenciais (1+4) no período de aproximadamente dois meses e meio. Embora este recorte temporal não seja suficiente para caracterizar um estudo longitudinal, esta investigação relata experiências continuadas no estudo de uma peça musical, considerando também dados referentes as vivências e hábitos de estudo como um todo (em complemento ao processo de estudo assistido). A coleta teve início com uma reunião prévia, na qual:

- Foram oferecidos esclarecimentos gerais sobre a proposta e a condução do estudo, foi entregue a carta-convite e coletada a assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido (ver APÊNDICES 1 e 2).
- Foi definida a obra trabalhada pela percussionista: a *Variantes* (1962) para percussão solo, de Leo Brouwer (1939-) (ver APÊNDICE 7). Esta escolha baseou-se nas recomendações do professor responsável pela classe de percussão e nas intenções da aluna, visando contribuir com o engajamento pessoal no estudo. O professor da classe foi consultado em particular antes do início da coleta de dados. Nesta ocasião, pode tomar ciência da realização do estudo e oferecer contribuições a esse respeito.
- Foi estipulado um cronograma com duração máxima de dois meses e meio (ver TABELA 05), considerando os quatro encontros quinzenais entre o pesquisador e a aluna. Nestes encontros foram realizadas as entrevistas a respeito do processo de aprendizado da obra, coletados documentos e, no quarto encontro, foi realizado um registro em vídeo de uma breve sessão.
- Foi realizada uma entrevista inaugural na qual coletou-se dados sobre o perfil de formação (experiências anteriores e posteriores ao início da graduação) e os hábitos de estudo da aluna.
- Por fim, foi entregue um questionário referente as estratégias de regulação metacognitiva empreendidas pela percussionista. O questionário foi preenchido e devolvido no início do primeiro encontro quinzenal (1de4).

DATAS	ATIVIDADES*	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
2ª semana 04/2018	Reunião inicial.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Esclarecimentos gerais e procedimentos éticos. ○ Definição da obra a ser estudada. ○ Entrega da carta-convite, termos de consentimento e do questionário. ○ Definição de uma agenda com quatro encontros quinzenais ao longo de dois meses. ○ Realização da entrevista prévia.
4ª sem. 04/2018	Encontro 1de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recolher o questionário. ○ Entrevista semiestruturada (1de4) ○ Coleta de documentos**
2ª sem. 05/2018	Encontro 2de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista semiestruturada (2de4) ○ Coleta de documentos

1ª sem. 06/2018	Encontro 3de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista semiestruturada (3de4) ○ Coleta de documentos
3ª sem. 06/2018	Encontro 4de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação de uma sessão de estudo ○ Entrevista semiestruturada (4de4) ○ Coleta de documentos
* <i>As atividades foram conduzidas na presença apenas da aluna e do pesquisador, sem que houvesse interferência de terceiros.</i>		
** <i>Registros de estudos, partituras utilizadas e demais materiais elaborados pelos alunos no processo de estudo da obra</i>		

Tabela 05: Cronograma de coleta de dados: datas, horários e descrição das atividades realizadas.

O processo de estudo acompanhado ocorreu entre a segunda metade do mês de abril e a primeira metade do mês de junho de 2018, período no qual foram realizadas as quatro entrevistas quinzenais. Embora tenhamos estabelecido uma agenda, a utilizamos com certa flexibilidade. Portanto, ajustes de datas e horários foram necessários em razão de alguns intercursos como paralisações institucionais e greves, com destaque a “greve dos caminhoneiros” (na segunda metade do mês de maio) que implicou na interrupção das atividades acadêmicas. Mesmo assim, para assegurar a coerência do desenho metodológico adotado, buscamos conservar a regularidade no distanciamento temporal entre os encontros.

3.2.3 Seleção, análise e interpretação dos dados

Após a coleta dos dados, deu-se início ao tratamento e seleção das informações. Este processo compreendeu a transcrição das entrevistas gravadas, a tabulação dos dados provenientes do questionário, o recorte dos documentos escaneados e a transcrição do vídeo de uma breve sessão de estudo. Todos estes dados foram compilados em um dossiê. Em seguida, foi conduzido o início das análises que possibilitaram a interpretação e descrição da realidade investigada. Para Yin (2005), o processo de análise dos dados consiste em examinar, categorizar, tabular e (re)combinar evidências para tirar conclusões de base empírica. Neste estudo, a análise dos dados foi orientada diretamente pela fundamentação teórica, o que favoreceu a organização do conjunto de dados a partir das dimensões teóricas da autorregulação da aprendizagem. Esta iniciativa visou construir uma estrutura descritiva que ajudou a identificar elementos do aporte teórico adotado, a existência de padrões de recorrência e demais relações entre os dados. Desta forma, considerou-se as seis dimensões descritas pela “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem” (motivação, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais) como categorias de análise.

Dentre as diversas técnicas analíticas aplicáveis às pesquisas qualitativas (ou híbridas), a “análise de conteúdo” mostrou-se adequada a proposta metodológica deste estudo. Postulada por Laurence Bardin, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos unificados pelo controle hermenêutico de modo a possibilitar inferências de um texto para um contexto (FERI-

GATO e FREIRE, 2015). Esta técnica é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos de natureza diversa, promovendo “a reinterpretação das mensagens atingindo uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, sendo conduzida principalmente por descrições sistemáticas” (p. 117).

A análise de conteúdo é comumente dividida em três fases (ver FIGURA 16) que serão descritas a seguir de acordo com o exposto por Bardin (2011), Hoffman-Câmara (2013), Cavalcante e colaboradores (2014):



Figura 16: três etapas da análise de conteúdo. Adaptado de Bardin (2011).

(1) Pré-análise:

Fase inicial na qual o pesquisador vai operacionalizar e sistematizar as ideias provenientes do material coletado. Considerada a etapa de organização da trabalho, compreende uma “leitura flutuante” das informações que serão selecionadas e submetidas à análise. Alguns critérios precisam ser considerados na seleção dos dados. São eles: (a) *exaustividade* – considerar a totalidade do material coletado para então realizar uma triagem; (b) *representatividade* – a amostra de dados selecionada deve ser suficientemente capaz de descrever o universo investigado; (c) *homogeneidade* – os dados devem convergir em termos de interesse temático; (d) *pertinência* – o conteúdo precisa reponder as perguntas e objetivos (geral e específicos) da pesquisa; (e) *exclusividade* – cada elemento deve pertencer a uma categoria específica (BARDIN, 2011; HOFFMAN-CÂMARA, 2013).

(2) Exploração do material:

Fase intermediária caracterizada pela administração sistemática do material e guiada pelos aspectos delineados na pré-análise. Três procedimentos integram esta fase: a *codificação*, que abarca, entre outros processos, a definição das “unidades de registro” (a exemplo das unidades de verbalização – trechos de entrevistas) e a “categorização” (classificação e agrupamento pelo teor semântico do conteúdo). O segundo procedimento é a *classificação* que ocorre em nível semântico (temático), sintático/léxico (considerando o sentido das palavras) e expressivo (considerando indicativos emocionais como sentimentos específicos, por exemplo). O terceiro e último procedimento indicado nesta fase é

a *categorização*, que favorece o agrupamento de dados do modo esquemático, permitindo o estabelecimento de relações entre eventos empíricos e proposições teóricas. Para Bardin (2011, p. 199) este dispositivo “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. A definição das categorias de análise pode ocorrer “à priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados” (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 187). Nesta pesquisa, as categorias foram delineadas à priori com base no modelo teórico adotado. Assim, as dimensões apresentadas pela “abordagem multidimensional da autorregulação da aprendizagem” assumiram o posto de categorias de análise.

(3) Tratamento dos resultados – inferências e interpretação:

Embora os procedimentos da segunda fase (exploração do material) tenham possibilitado a obtenção de resultados brutos com algum teor explicativo, “interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 188). Assim, o tratamento dos resultados é caracterizado como uma fase final da análise de conteúdo, comportando *inferências e interpretações* com base nos objetivos e nas questões norteadoras do estudo, sem que se perca de vista os fundamentos e proposições teóricas que orientam a investigação (BARDIN, 2011).

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 189).

Outro procedimento analítico aqui adotado consistiu na “triangulação dos dados”, descrita por Yin (2005) como um instrumento de validação das informações obtidas. Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em investigações qualitativas, sobretudo no processo de tratamento dos resultados (terceira etapa da análise de conteúdo). Consiste na adoção de duas ou mais fontes de informação referentes a um mesmo objeto com o intuito de aumentar a fiabilidade dos dados, considerando que diferentes fontes de informação propiciam diferentes ângulos de visão, enriquecendo assim as considerações analíticas (FREIRE, 2010). Yin (1993 apud MEIRINHOS E OSÓRIO, 2010, p. 60), a respeito da triangulação, sugere que “uma pista importante é formular a mesma questão na análise dos dados de diferentes fontes, se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso”. Observar-se-á, na análise dos dados, que o uso da triangulação foi efetivo em circunstâncias nas quais foram associados dados da entrevista prévia + entrevistas do processo de

estudo + resultados do questionário + elementos documentais (trechos da partitura) com o intuito de reforçar determinado resultado ou trazer em relevo algum conflito ou inconsistência observada.

3.2.4 Elaboração do relatório final

Segundo Stake (1999), o desenvolvimento de um estudo de caso (assim como em outros métodos) requer organização conceitual; ideias que expressem a compreensão necessária sobre o objeto de estudo e a problemática da investigação; e estruturas e esquemas que orientem a coleta, análise e discussão sobre os dados. Desta forma, Meirinhos e Osório (2010) esclarecem que frequentemente os estudos de caso incorporam uma teoria, que atua como um plano geral da investigação, de busca e de interpretação de dados. Para esta dissertação, foi necessário elaborar um relatório que comportasse uma ampla e densa fundamentação teórica (referenciando teorias ou quadros conceituais a partir do diálogo entre proposições teóricas); lançar um olhar crítico e problematizador sobre o objeto de estudo por meio de uma ampla revisão da literatura; a descrição detalhada dos aspectos metodológicos do estudo; e finalmente, a discussão sobre os dados coletados. Sobre este último aspecto, a figura a seguir (ver FIGURA 17) descreve os principais elementos levados em consideração na apresentação e análise dos dados.



Figura 17: Principais elementos considerados na apresentação e análise dos dados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados provenientes do caso estudado foram apresentados e analisados levando em consideração a totalidade das fontes utilizadas, a saber: (I) uma entrevista prévia (semi-estruturada), (II) um questionário (20 questões baseadas em uma escala *likert*), (III) quatro entrevistas quinzenais (semi-estruturadas), (IV) fontes documentais (as partituras utilizadas e os autorregistros de estudo disponibilizados pela aluna colaboradora) e (V) a transcrição (descrição textual) do vídeo de uma sessão de estudos.

Este capítulo foi estruturado em seções que apresentam: (4.1) *o perfil da estudante* – história de vida, dados biográficos e experiências formativas e musicais (fonte: entrevista inicial); (4.2) *a obra estudada* – uma descrição geral da obra musical trabalhada no período de aproximadamente dois meses e meio; (4.3) *os elementos autorregulatórios observados* – condutas de estudo (estilo e hábitos de aprendizagem) e o processo de construção de uma *performance* (fonte: todos os instrumentos de coleta utilizados). Neste último item, a apresentação dos dados relativos a autorregulação foi realizada de modo categorial, considerando as seis dimensões da “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem”, sob as quais a fundamentação desta investigação encontra-se apoiada. São elas: motivação, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais.

4.1 O perfil da aluna: formação e experiências musicais anteriores e posteriores ao ingresso na graduação³⁶.

Ana tem 26 anos. É natural de Curitiba-PR, tendo crescido na região metropolitana desta cidade. Seu envolvimento com o estudo da percussão teve início em 2009 (há aproximadamente 10 anos), aos 17 anos de idade. Neste período, cursava o Ensino Médio em um colégio que possuía uma banda sinfônica, grupo do qual Ana passou a fazer parte tocando tímpanos. Este foi o contexto no qual teve o primeiro contato com a percussão sinfônica, ainda sem receber instrução especializada e, como ela mesma definiu, de maneira bastante informal. Instigada a seguir os estudos de modo mais sistemático, passou a fazer aulas particulares com um percussionista da orquestra do estado do Paraná. Mais tarde, em 2013, Ana ingressou no curso de formação instrumental da UNESPAR/EMBAP, onde teve aulas individuais de percussão, teoria musical e prática de conjunto (banda sinfônica). Segundo ela, foi neste contexto que passou a entender melhor o que era e como funcionava a percussão orquestral (a partir de parâmetros técnicos, teóricos e práticos), conquistando o embasamento para o posterior ingresso no ensino superior em música. Aos 20 anos (em 2012), Ana ingressou na graduação em enfermagem.

³⁶ Os dados referenciados nesta seção foram extraídos exclusivamente da entrevista inicial (pré-processo de estudo da obra).

No entanto, não interrompeu seus estudos musicais, frequentando as aulas no curso de formação instrumental da EMBAP e integrando os grupos artístico desta instituição.

Em 2016 (ano de conclusão da sua primeira graduação), aos 24 anos, prestou o vestibular para o curso superior em música (bacharelado em instrumento/percussão), iniciando seus estudos musicais em nível de graduação. Os dois primeiros anos neste curso foram instáveis e marcados por desistências e retornos (incluindo o desligamento da matrícula e a realização de um novo vestibular em 2017). Independe das interrupções do vínculo formal junto à instituição, Ana não interrompeu suas atividades musicais, tampouco distanciou-se de suas pretensões neste campo (que, de acordo com ela, representam seus principais objetivos formativos e profissionais). Porém, na condição de enfermeira recém-formada, buscou inserir-se profissionalmente nesta área. Em decorrência dos períodos de afastamento da graduação em música, atualmente (2018) Ana cursa o primeiro ano do bacharelado em instrumento.

Atuando ativamente no contexto acadêmico, no momento Ana está cursando nove disciplinas de caráter teórico (como harmonia, contraponto e histórica da música), prático (incluindo as aulas individuais de instrumentos, música de câmara e práticas em conjunto) e teórico-prático (a exemplo da disciplina de percepção musical). No âmbito extracurricular, Ana participa como baterista em três bandas de música popular, ocupa a posição de timpanista na orquestra filarmônica da universidade federal pelo segundo ano e, profissionalmente, exerce a docência em uma escola especializada de música na classe de bateria. Portanto, não tem trabalhado como enfermeira, dedicando-se exclusivamente à música. A respeito das contribuições que a formação acadêmica em música tem oferecido para suas atividades musicais (profissionais ou não), Ana destacou um desequilíbrio entre as expectativas e concepções que possuía antes do ingresso no curso e a realidade acadêmica com a qual teve contato.

Quando eu entrei eu esperava um pouco mais, mas acho que é uma utopia que a gente cria. A gente gera uma expectativa muito alta e quando compara com a realidade vê que não é tão simples assim. Não é você só entrar na graduação que já vai sair tocando (o desejo de todo mundo) e conseguir um trabalho (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).³⁷

Não obstante o descompasso entre as expectativas pessoais e a realidade confrontada, Ana qualificou como positivas as contribuições da formação superior para suas atividades musicais, salientando o viés prático do curso e os fundamentos teóricos oferecidos. Embora tenha destacado um contentamento com sua formação acadêmica em curso, ao caracterizar seu rendimento e definir sua autoimagem enquanto estudante de percussão, a entrevistada disse não necessariamente se considerar uma “boa aluna”. Segundo Ana, esse diagnóstico leva em consideração a grande dependência dos espaços (salas de estudo) e recursos (materiais instrumentais) disponíveis na universidade e o pouco

³⁷ As citações diretas da fala da participante deste estudo serão apresentadas com recuo de 1 cm da margem esquerda, em *itálico* e citadas indicando o dossiê que compila todos os dados coletados. Quando necessário, serão realizados destaques sublinhando partes da fala citada, de modo a enfatizar os principais elementos em discussão na análise dos dados.

tempo destinado para o estudo instrumental em decorrência da rotina intensa – o que inviabiliza a regularidade nos hábitos de estudos. Ao descrever sua rotina semanal, ela destacou compromissos que incluem as atribuições na universidade, as atividades extra acadêmicas e a atuação profissional, reforçando sua dedicação integral à música.

Estou só neste ramo musical. Tenho dividido meu tempo com a orquestra filarmônica da universidade federal (duas vezes na semana pela manhã); tenho atividades na orquestra aqui da universidade (nas quintas à tarde) e na banda sinfônica nas quartas; e bandas no ramo popular. Tenho também as aulas teóricas na universidade em quase todas as tardes (exceto na segunda), e na sexta tenho só a aula de instrumento. Além disso, tenho que dividir o tempo para estudo que vai depender das janelas. Às vezes eu consigo 4h para estudar, as vezes 3h, as vezes 2h... dificilmente eu consigo mais de 4h na faculdade. Quando eu chego em casa, tento adiantar algumas coisas também (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 1).

Ao descrever suas experiências anteriores e posteriores ao ingresso na graduação em música, Ana ressaltou alguns desafios enfrentados neste processo, com especial destaque aos períodos de afastamentos e retornos ao curso, decorrentes da dupla formação (enfermagem e música) e das demandas de trabalho. Tais condições, ao contrário do que se possa esperar, não afastaram Ana de seus objetivos com a música. A estudante construiu as condições necessárias para dar seguimento aos estudos mesmo diante das adversidades. Desse modo, quando questionada a respeito das razões que a levaram a escolher o curso superior em música (percussão) e asseguraram a continuidade, Ana apontou o apresso pessoal pelos instrumentos de percussão e o interesse intrínseco em seguir uma carreira neste ramo, atuando nas formações instrumentais consagradas como orquestras e grupos de percussão. Além disso, reforçou que a música sempre foi seu interesse central, manifestando sua satisfação por atualmente estar conseguindo investir os esforços neste objetivo.

4.2 A obra estudada: *Variantes* (1962), para percussão múltipla solo.

Variantes (1962), para percussão múltipla solo (ver APÊNDICE 7), é uma obra do compositor, violonista e maestro cubano Leo Brouwer (1939-) publicada originalmente em 1962. Em termos estruturais, a peça é constituída de uma introdução seguida por cinco movimentos denominados Variante I, II, III, IV e V (respectivamente). Trata-se de uma obra de médio porte (com duração estimada em 9 minutos) e grau de dificuldade intermediário. Em uma escrita marcada pelo idiomatismo instrumental, Brouwer designa esta obra a “percussão múltipla”, uma vertente na qual o executante deve reunir diversos instrumentos a serem tocados alternada e simultaneamente, de acordo com as especificidades e necessidades impostas por cada seção/subseção da obra. Segundo Moraes e Stasi (2010, p. 63) “a reunião de diferentes instrumentos em um conjunto próprio, na maioria das vezes específico e exclusivo de uma só peça musical, é denominada em inglês de *set* ou *set-up*”. Conforme aponta Stephan (1981), a organização dos instrumentos no *set-up* de percussão deve ser feita de forma cômoda, com

distanciamento e alturas relativas ao corpo do instrumentista, de forma a favorecer a execução sucessiva e simultânea de vários instrumentos.

Na perspectiva da unidade poli-instrumental representada pela “percussão múltipla”, Brouwer designa a obra *Variantes* para a seguinte instrumentação: um xilofone, um tímpano, um tambor militar (caixa), um tomtom médio e um agudo, um par de bongos, um triângulo, um woodblock, um prato pequeno e um médio, um tamtam e um gongo, totalizando 12 instrumentos. A disposição dos instrumentos no *set-up* é sugerida pelo compositor na bula da obra, conforme pode ser observado na Figura 18. A bula apresenta também especificações quanto a notação musical, detalhando a posição dos instrumentos no pentagrama e os símbolos que representam as baquetas indicadas (ver FIGURA 19).

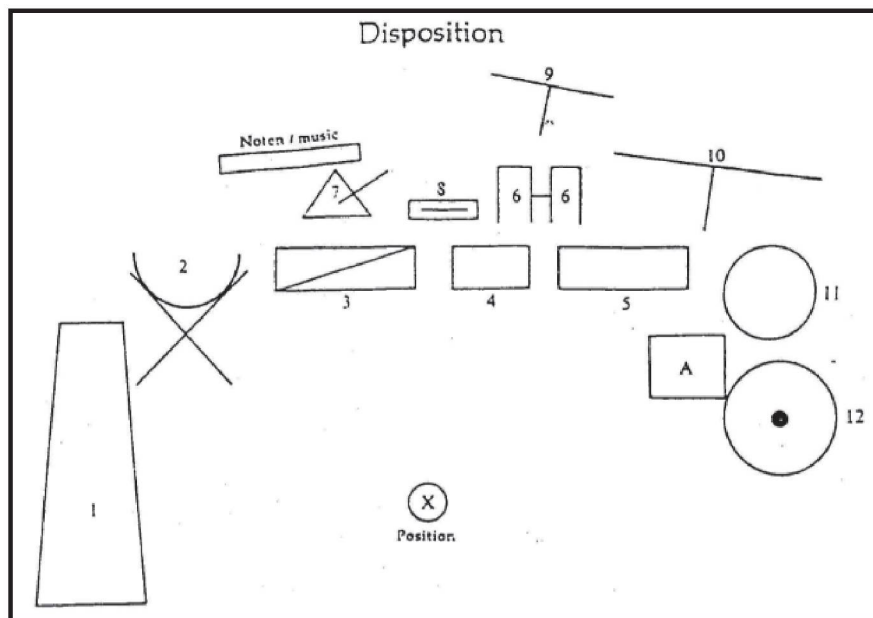


Figura 18: Representação esquemática dos instrumentos dispostos no *set-up* de percussão múltipla. A sugestão descrita na bula da obra considera a seguinte instrumentação: 1-Xilofone, 2-Tímpano, 3-Tambor militar, 4/5-Tontons (alto e soprano), 6-bongos, 7-triângulo, 8-woodblock, 9/10-pratos (pequeno e médio, 11-tamtam e 12-gongo.

Figura 19: Informações notacionais dispostas na bula explicativa da obra *Variantes* (Leo Brouwer). À esquerda – disposição dos instrumentos no pentagrama. À direita – símbolos atribuídos às baquetas de tímpano, caixa, teclado (xilofone), triângulo e vassourinha.

4.3 Elementos autorregulatórios: hábitos de estudo e o processo de aprendizagem de uma nova obra musical³⁸.

Nesta seção, sob a orientação das seis categorias apresentadas pela “Abordagem Multidimensional da Autorregulação” (motivação, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais), buscaremos um enfoque nas iniciativas autorregulatórias adotadas pela estudante, lançando reflexões sobre seu estilo e atitudes de aprendizagem. A noção de “estilo de aprendizagem” aqui privilegiada alinha-se ao exposto por Sternberg e Sternberg (2016) e Portilho (2011, p. 95), tratando-se portanto dos modos de pensamento conservados pelos indivíduos e o “autogoverno mental que os alunos fazem de seus mecanismos de inteligência”. Estes autores salientam a distinção entre “estilo” e “atitude” de aprendizagem, justificando que o estilo reflete as crenças e preferências dos sujeitos quanto ao emprego das atitudes, ou seja, as realizações em si. Verificar-se-á, na aproximação entre os dados coletados na entrevista inicial e os dados relativos ao processo de estudo (acompanhado ao longo de quatro encontros quinzenais), o possível equilíbrio entre traços do estilo de aprendizagem e as atitudes (comportamentos com potencial autorregulatório) de Ana enquanto instrumentista em formação.

I. “*Não quero fazer outra coisa da minha vida que não seja tocar meu instrumento (...)*”: a motivação para a prática instrumental.

Diversos fatores exercem influência na motivação para a prática e aprendizagem instrumental. Dentre eles, Gabriellson (2003) destaca os investimentos de tempo e esforços, a autopercepção de competência musical (as crenças de autoeficácia), as atribuições de causa para os êxitos e insucessos vivenciados e as motivações de natureza intrínseca e extrínseca. Nesta direção, o primeiro aspecto destacado por Ana toca diretamente os chamados **fatores intrínsecos** e **extrínsecos** do engajamento pessoal. Para Guimarães (2009), a *motivação intrínseca* relaciona-se com a seleção e realização de uma atividade sem que causas externas (como a obtenção de recompensas) seja a justificativa primeira para o engajamento. Nesta visão, as pessoas se envolvem com determinadas realizações buscando autossatisfação e “a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento” (p. 37).

Em contraste, a *motivação extrínseca* pode ser observada nas ações movidas por recompensas (materiais ou sociais – concretas ou simbólicas). Aqui, a satisfação pessoal na realização das atividades não

³⁸ Os dados analisados nesta seção foram extraídos de todas as fontes de informação utilizadas neste estudo: entrevistas, questionário, documentos e vídeo.

representa o elemento gerador do comportamento e a obtenção de um retorno financeiro ou aprovação social, por exemplo, é imprescindível. Durante a entrevista inicial do estudo, motivações de natureza intrínseca foram relatadas por Ana quando questionada a respeito das razões que a fizeram escolher o curso superior de instrumento/percussão. Não obstante, quando indagada a respeito dos possíveis momentos de desinteresse (e, por consequência, de declínio motivacional) no processo de estudo de uma obra musical, Ana destacou, entre outros fatores, o desafio de conservar a continuidade e frequência periódica nos estudos.

Olha, para eu ter um desenvolvimento tenho que estudar todo dia. Pegar pelo menos meia hora a peça para eu saber que tenho contato com ela diariamente. Então, eu tento me obrigar a fazer isso todo dia (mesmo sendo bem difícil). E assim, eu sei que tenho que fazer, então vamos fazer. Não dá para fazer só o que a gente gosta (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

A partir deste relato, podemos observar que Ana mobiliza esforços para manter a continuidade e assiduidade na rotina de estudos, reconhecendo que embora tais esforços não sejam por si só prazerosos, suas consequências são benéficas. Por conseguinte, o lócus de causalidade motivacional deste comportamento é externo à aluna, sendo orientado por uma obrigatoriedade de realização autoprescrita e pela obtenção de recompensas pessoais (neste caso, um desempenho instrumental satisfatório). A esse respeito, Santiago (2006, p. 53) reforça que a prática instrumental deliberada e autorregulada muitas vezes demanda esforços extrínsecos, “não sendo, portanto, inerentemente prazerosa. Porém, os indivíduos se vêm motivados a empreendê-las pelo avanço eminente que elas podem proporcionar à sua *performance*”.

A **autoeficácia** ocupa papel de destaque no conjunto de autocrenças humanas, sendo um constructo central da TSC e base para à dimensão motivacional desta formulação teórica. A esse respeito, quando questionada sobre o seu rendimento acadêmico e como se qualifica enquanto estudante de percussão, Ana apresentou uma autopercepção de competência negativa, justificada por dois fatores: (a) a falta de tempo para comprometer-se mais com os estudos e (b) as dificuldades estruturais/materiais, isto é, o acesso limitado aos espaços e instrumentos para o estudo.

Não [me considero uma boa estudante], porque infelizmente não tenho tanto tempo para destinar. E também não tem como não interferir minha distância da universidade (não ter o instrumento em casa e só na universidade). Então, fica complicado. Quando estou aqui [na universidade], tenho que dividir a sala com outros grupos, com outros alunos... enfim, não acho que sou uma boa estudante não (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).

Em um outro momento da entrevista inicial, quando indagada sobre seus “pontos fracos” enquanto estudante, Ana pontuou especificamente as dificuldades de memorização. Esse dado aproxima-se do exposto por Austin e colaboradores (2006), quando afirmam que as crenças de autoeficácia de instrumentistas em formação – tal como em outros domínios (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN e CLEARY, 2006; SCHUNK, 2015) – tratam de habilidades específicas. Segundo Ana, suas baixas

crenças de autoeficácia para armazenar informações musicais apoiam-se no histórico do confronto com essa atividade, ou seja, o compilado das experiências vivenciadas (incluindo as ações e suas consequências/resultados). Este dado relaciona-se às **experiências de domínio**, uma das quatro fontes da autoeficácia (que inclui também as *experiências vicárias*, as *persuasões sociais* e os *estados fisiológicos e emocionais*). No relato a seguir, além dos elementos já descritos, podemos observar a relação (construída pela própria aluna) entre o baixo senso de autoeficácia e a desmotivação (tendo como indicativo emocional o sentimento de “desanimo”).

(...) eu tenho uma memória bem fraca. Se eu estudo hoje, daqui dois dias eu vou ter que voltar para rever, até o momento de eu ter isso consolidado. Quando estou começando a peça tenho dificuldades de memorização. Por isso tenho que ter esse contato quase diário. [Além disso] eu acho que eu desanimo bastante quando acontece algumas coisas como não lembrar da peça. Eu desanimo muito fácil (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

Quando foi convidada a falar sobre seus “pontos fortes” como estudante, Ana frisou três aspectos: (a) os avanços na fluência musical (concepções interpretativas), (b) a gestão dos estudos orientada por metas e (c) as conquistas do ponto de vista técnico-instrumental. De acordo com a aluna, estas considerações basearam-se nas vivências pregressas e nos avanços observados com base em comparações (eu antes não era capaz, agora o sou). A esse respeito, destacam-se as chamadas *experiências de êxito*, uma variável de elevado potencial motivacional associada as experiências de domínio na teorização acerca da autoeficácia.

Acho que atualmente, musicalmente eu já tive um bom desenvolvimento. Não é uma coisa tão quadradinha. Consigo trabalhar mais a musicalidade da obra. Acho que agora eu consigo obter mais êxito do que antes. Com as metas eu acho que tenho me dado também; tenho tentado me organizar e acho que tenho conseguido isso. E tecnicamente eu não acho que eu seja tão ruim assim (...). Isso já é uma coisa que está em mim. Daqui pra frente é uma questão de refinamento e não de “aprendizado”. Uma questão de melhorar (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

No relato a seguir é possível observar a influência da autopercepção de controle sobre os desafios da atividade (ou seja, compreender o material com o qual se está trabalhando e saber “o que” e “como” fazer) no senso de autoeficácia. Quando questionada a respeito do momento mais motivador no estudo de uma obra (considerando desde o primeiro contato com a peça), Ana citou o momento no qual percebe que compreendeu a obra musical em sua integralidade, salientando os aspectos estruturais da peça.

Acho que [o momento mais motivador] é quando eu pego a peça, vou trabalhando por partes (é claro), mas chego em um determinado momento em que consigo entender ela. Entender o começo, o meio e o fim. Ai eu sei que a partir daquele momento em diante, eu não vou mais precisar ficar me preocupando com questões técnicas ou teóricas. Eu consigo pegar a peça e tocar. Eu sei que daqui para frente eu vou trabalhar musicalmente com ela. Não mais questão de ficar “tirando” ela. Consigo deixar minhas preocupações de lado e me preocupo em tirar a música da peça. Esse é um momento que eu falo: poxa, legal! Agora eu entendi a peça e posso trabalhar para deixar ela redonda, “musical”. Ai eu me sinto realizada (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).

Considerando o sentimento de “autorrealização” descrito por Ana como característico da compreensão da obra estudada, é possível destacar os **estados fisiológicos e emocionais**, outra das fontes de autoeficácia. Estes estados são compostos por indicadores de humor e estados emocionais, incluindo oscilações fisiológicas. Relacionam-se com a autoeficácia à medida que informam os sujeitos a respeito das suas capacidades pessoais para a realização de determinada tarefa, com base em como se sentem emocional e fisiologicamente. Embora no âmbito musical esta fonte de autoeficácia esteja fortemente associada as situações de exposição pública (como em recitais e audições), os dados coletados com Ana sugerem que os momentos privados de estudo podem também ser representativos a esse respeito. Um exemplo é a associação realizada pela entrevistada entre as oscilações fisiológicas e os fatores de distração (e desmotivação) no estudo: *(...) até a fome me atrapalha. Se eu venho estudar com fome... ou com sono também. Eu preciso estar descansada! (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).*

O último aspecto relativo à autoeficácia observado nesta entrevista inicial diz respeito a fonte **experiências vicárias**, que revela a natureza social da motivação na perspectiva da TSC. Por meio destas experiências “os aprendizes obtêm informação de autoeficácia a partir de observações de como os outros desempenham” tarefas específicas, considerando (entre outros parâmetros) à similaridade com o modelo observado. Para Schunk (2015, p. 65) “a observação de pares similares pode aumentar a autoeficácia dos observadores”. No caso de Ana, os processos motivacionais vicariantes ocorrem por meio das comparações sociais e o engajamento decorre da intenção de equiparar o desenvolvimento pessoal ao dos colegas, sem que isso configure um situação de competição. Assim, as realizações dos pares atuam como referências de desempenho. Nas palavras de Ana, *“ver os colegas evoluindo, você com certeza não quer ficar para trás, você quer ficar no mesmo nível (...)” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).*

Encerrando a apresentação dos dados sobre motivação coletados na entrevista inicial, destacamos as **metas** como um elemento norteador dos processos de aprendizagem. Segundo Bandura (2008a, p. 8), “as pessoas estabelecem metas para si mesmas, antecipam consequências prováveis de ações prospectivas, selecionam e criam cursos de ações possíveis de produzir os resultados desejados”. Por meio das metas, “as pessoas orientam suas atividades e criam autoincentivos para sustentar seus esforços” (ibid.). Neste primeiro momento, as informações oferecidas por Ana destacam a *dimensão temporal* e o *grau de especificidade* das metas, que segundo a aluna devem ser factíveis para que se evitem frustrações. Outra tendência observada é a relação entre as metas e a natureza do material musical. A esse respeito, Santos (2008, p. 121) explica que “as metas estipuladas durante a prática (...) estão intimamente relacionadas com a estrutura identificada na música” e consideram fatores como os desafios técnicos de passagens específicas e a relação entre a complexidade da obra e a amplitude dos segmentos estudados.

Eu trabalho com metas pequenas para ser sincera. Eu sei que se eu fizer metas grandes eu vou me frustrar. Separo por tamanhos [trechos da peça] (A, B, C) e tento trabalhar aquilo no dia. Até porque não tenho tempo para ficar o dia inteiro aqui, então sim: faço metas diárias. Minhas metas partem sempre da música, da estrutura da peça (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados do processo de estudo da obra relativos à dimensão **motivação**. Estes dados encontram-se compilados e categorizados na Tabela 06. A análise será feita por meio de uma síntese que busca aproximar os elementos comuns e trazer aspectos particulares em relevo.

Dimensão MOTIVAÇÃO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Autoeficácia: experiências de domínio, desafios e valor da tarefa.	Autoeficácia: experiências de domínio e estados emocionais.	Autoeficácia: experiências de domínio; tarefas, preferências e fatores emocionais.	Autoeficácia: experiências de domínio e calibração.
Expectativas de resultado: valor atribuído à tarefa.			Expectativas de resultado: valor e utilidade da tarefa.
			Nível de engajamento: desafios percebidos.

Tabela 06: Dimensão “motivação” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados.

A respeito dos dados sobre motivação no processo de estudo da obra, três foram os elementos teóricos sobressalientes: as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e os indicativos/níveis de engajamento. A **autoeficácia** foi observada no discurso de Ana na totalidade dos quatro encontros quinzenais, estando fortemente associada às experiências de domínio e aos estados emocionais (duas das fontes de autoeficácia), bem como aos desafios e o valor atribuído as tarefas de aprendizagem. No depoimento apresentado a seguir (encontro 1), nota-se a ação das experiências de domínio positivas na formulação de autocrenças de capacidade. O *feedback* de desempenho parece guiar os processos motivacionais de Ana em simultaneidade com o desenvolvimento do curso das ações. Além disso, o elevado valor atribuído ao trabalho realizado (importância e complexidade da tarefa) associados às experiências exitosas, parecem potencializar as crenças de autoeficácia de Ana. A esse respeito, Bandura (2017b, p. 85) explica que as pessoas “fazem coisas que lhes dão autossatisfação e autovalor”, mesmo considerando os desafios a serem superados. Assim, “a forma como as pessoas veem as oportunidades e obstáculos em seu ambiente molda o curso que suas vidas levam” (ibid.).

Olha, eu acho que estou feliz. Porque, como eu falei, nunca tinha tocado uma peça assim [de percussão múltipla]; a que eu toquei era muito mais tranquila. Então acho que para um primeiro momento, nos primeiros ensaios que

eu tenho feito nesse trecho, está saindo. Consegui identificar os trechos com maiores problemas; estou parcialmente satisfeita. Eu acho bacana, é uma trabalhadeira bem grande! (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

O relato exposto a seguir (encontro 3) revela uma relação entre as “preferências pessoais” (relativas às características musicais) e a “natureza do material musical” (aspectos rítmicos, instrumentais e estruturais; complexidade da obra e pontos identificados como relevantes), influenciando os “níveis de engajamento” para a realização. No caso de Ana, o “estava com medo” foi substituído por “estou animada” à medida que os desafios previstos foram superados. Desse modo, “as crenças de autoeficácia também determinam como os obstáculos e empecilhos são vistos” e os indivíduos com altas crenças pessoais de capacidade “veem as dificuldades como superáveis por meio de autodesenvolvimento e esforço” (BANDURA, 2017b, p. 85-86). Estes aspectos, associados às pretensões futuras no trabalho com a peça relatadas por Ana, representam fortes indicadores cognitivos e emocionais de motivação.

Como eu falei, estava com medo de fazer esse quarto [movimento], porque achei que ia dar muito trabalho e que eu não ia conseguir. Mas deu, e eu estou bem animada. Eu cheguei em um ponto que considero o ápice da peça e que eu gostei de fazer. Até tentei destinar tempo para fazer ela inteira até o final, mas pensei: “vou ficar só no quarto mesmo”. Estou animada, quero terminar logo para poder refinar ela (...). É divertida de tocar essa variante; eu acho que é minha preferida, por causa da movimentação dela, é bem ágil (...) o uso do tímpano eu acho bacana. Embora difícil, é bem bacana (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).

Aproximando-se do fim da leitura da obra, Ana relatou baixas crenças de autoeficácia (evidenciada por indicativos emocionais e por uma percepção de incapacidade de compreensão) para a superação dos desafios observados nos dois movimentos finais (variantes 4 e 5). Todavia, a condução estratégica do trabalho – incluindo recursos analíticos, o estudo mental e a consulta às referências (gravações) – e iniciativas automotivadoras pautadas no exercício da agência humana, reverteram este cenário. Podemos considerar que Ana possuía as condições (competências e recursos) para superar os desafios apresentados pela tarefa. Neste caso, as baixas crenças de capacidade iniciais podem ser justificadas como um problema de *calibração* (um desequilíbrio entre as autocrenças e as reais capacidades), influenciando na “subestimação” de suas habilidades (SCHUNK, 2015). Ou, podemos inferir também que os eventos vivenciados durante o processo de estudo da obra influenciaram tanto as concepções de autocapacidade quando o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias. Neste caso, a construção de um senso de autoeficácia deu-se à medida que Ana avançou no estudo na peça.

Eu lembro que antes de fazer a variante 4 e a 5, eu pensei “tô com medo, por que eu acho que não vou conseguir; não sei se eu vou conseguir entender...” então depois que você para, estuda, ouve, vê a partitura sem instrumento (que foi o que eu mais fiz: estudar sem o instrumento) deu para desenvolver, sabe (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36).

Além das crenças de autoeficácia, outro elemento teórico recebeu destaque no processo de estudo aqui relatado: as **expectativas de resultado**, observadas especialmente nos dados dos encontros um e quatro. Bandura (2017b, p. 85) esclarece que “as pessoas também regulam seu curso de vida pelos resultados que esperam que seus esforços produzam. Estes resultados podem ser os custos materiais e benefícios esperados, efeitos sociais positivos e negativos e sua autoavaliação”. Desse modo, os resultados esperados estiveram fortemente associados (a) ao valor atribuído à realização, (b) ao nível de dificuldade da obra (qualificado por Ana como médio-alto); (c) ao ineditismo da tarefa para a aluna (dado o envolvimento recente com a percussão múltipla), (d) a identificação pessoal com a realização, (e) os possíveis ganhos em termos de aprendizado e (f) o uso da peça com finalidades extra-formativas. Nesse cenário, tanto fatores intrínsecos (satisfação pessoal e aprendizagem) quanto extrínsecos de elevado potencial motivacional (o uso da obra com finalidades externas ao processo de aprendizagem) exerceram influência nas pretensões futuras e expectativas de resultado do trabalho com a peça, guiando as ações no presente.

Tocando ela eu pensei: isso aqui vai ser legal de tocar em um recital, em uma prova, pelo nível de dificuldade que ela apresenta. Depois que eu comecei a entender ela, eu falei: olha, isso aqui é legal! (...) está sendo bem prazeroso fazer, porque é um aprendizado enorme. Eu nunca tinha feito isso. Eu penso em vir pra cá [universidade] para tocar isso aqui! (...) está sendo uma novidade boa, a intenção é fazer cada vez mais (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

Eu acho que é uma super peça para gravar e mandar para festival ou apresentar em um recital, que é um plano que eu tenho agora: firmar ela para tocar em um recital, levar pra frente, não deixar parada. (...) futuramente eu acho que [o uso] vai ser mais com uma característica profissional. Eu tenho essa preocupação também (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36).

II. “**Eu separo os trechos e tento trabalhar só eles (...)**”: o método e as estratégias cognitivas e metacognitivas de estudo.

Sob a ótica da autorregulação da aprendizagem, o **método** consiste em uma gama de estratégias que favorecem a resolução dos problemas enfrentados na prática instrumental e oferecem suporte à construção de novos conhecimentos. As estratégias de aprendizagem tem sido categorizadas levando-se em consideração variáveis cognitivas, socioambientais e educacionais. Portilho (2011), com base em Carrasco (2004), apresenta sete categorias de estratégias de aprendizagem, a saber: estratégias de *atenção*, de *processamento de informação*, de *apoio*, de *memorização*, de *personalização*, de *aproveitamento instrucional* e de *expressão da informação*. Os dados coletados nesta entrevista inicial sugerem a adoção das duas primeiras categorias aqui elencadas. A respeito das **estratégias de atenção**, Santos (2008, p. 120), tratando da *concentração* na prática instrumental, destaca a delimitação do “foco da atenção para a identificação de problemas a serem resolvidos em situações de prática”. Ana, quando questionada a respeito da identificação e tratamento das dificuldades apresentadas por uma obra musical, apontou o uso de estratégias como o isolamento das pesagens difíceis e o tratamento do material musical notado

(anotações na partitura), condicionando os avanços à avaliação da resolução dos problemas identificados: “Estou estudando uma peça e encontro um trecho difícil, só fico naquilo ali. Faço mil marcações, indicativos, vejo o que está dificultando a vida. Trabalho só isso até eu saber que estou me desenvolvendo” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

Ao encontro das estratégias de atenção estão as **estratégias de processamento de informação**, sendo ambas essencialmente cognitivas. As maneiras como processamos dados advindos do ambiente é um tema central para a psicologia cognitiva, sendo objeto de interesse no âmbito da cognição musical. Davidson (2002) sugere que as realizações em *performance* musical estão relacionadas com cinco habilidades que envolvem o uso de estratégias cognitivas, são elas: habilidades de leitura, escrita e compreensão musical; habilidades auditivas; habilidades técnicas e motoras; habilidades expressivas; habilidades de apresentação (exposição). A respeito dos modos como tem trabalhado os desafios do estudo instrumental, Ana indicou o uso dos seguintes procedimentos: (1) isolamento dos trechos difíceis; (2) solfejo e leitura mental (sem o apoio do instrumento); (3) consulta a *performances* de referência; (4) manipulação de elementos musicais como andamento – com e sem o suporte do metrônomo; (5) valorização da coerência estrutural da obra na seleção dos trechos a serem trabalhados.

Eu separo os trechos e tento trabalhar só eles; faço solfejo (não só no instrumento – as vezes em casa estou sem instrumento, mas já pego aquele trecho para dar uma olhada); quase sempre costumo dar uma escutada em outras referências de alguém tocando (se eu não consigo entender um trecho – uma divisão ou para onde aquele trecho tem que caminhar – eu procuro dar uma escutada também em alguém tocando); (...) e quase sempre eu diminuo muito andamento para passar só aquilo (uso metrônomo e trabalho só aquele trecho). Depois que tirei bem lento, tento pegar todo trecho, desde onde tenho facilidade até o final no mesmo andamento só para conseguir fazer aquilo de uma forma contínua. Tipo: tô tocando e cheguei naquele trecho [de dificuldade] e parei, não. Tento fazer de novo e mais lento, até conseguir passar por aquele trecho no mesmo andamento para eu entender o pedaço inteiro (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3-4).

Autores do campo da autorregulação tem apresentado a realização e manutenção de registros como uma estratégia de aprendizagem que consiste no apontamento – textual, em áudio e/ou vídeo – de eventos e dos resultados observados no processo de estudo. Para Krüeger e Krüeger (2017, p. 402) a utilização de estratégias de autorregistro “serve a dois importantes subprocessos autorregulatórios: a auto-observação e o autojulgamento”. Durante esta entrevista prévia, Ana afirmou fazer uso de **estratégias de autorregistro** (descrição textual em formato físico) de maneira intencional e por duas razões. Primeiramente, quando busca sistematizar a adoção de um “programa de aquecimento” (exercícios de preparo para o início do estudo), com base nas variáveis ‘tempo’ e ‘tarefas’. Assim, a realização de registros permite observar o tempo despendido e as tarefas realizadas, bem como a recorrência das mesmas: (...) *tenho até um caderninho onde eu faço anotações de quanto tempo eu destinei para aquilo e o que eu fiz. Esses dias eu estava vendo que é quase sempre as mesmas coisas. Seja na marimba, caixa ou tímpano, é quase o mesmo tempo e o mesmo tipo de exercício (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 4).* Este dado revela que os registros realizados por Ana podem oferecer suporte ao gerenciamento do estudo. Em complemento, Ana

afirmou considerar a prática do autorregistro como um apoio ao armazenamento de informações. Os autorregistros parecem, portanto, atuar como uma “extensão” da memória, assegurando o gerenciamento do estudo e a variabilidade das atividades realizadas neste processo.

Às vezes eu esqueço, mas quase sempre no final dos estudos eu já vou anotando nele [caderno de registros]. Às vezes eu venho estudar marimba, tímpano e caixa; no final do estudo de marimba eu já tento anotar porque sei que no final [da sessão] eu não vou lembrar, então já tomo nota do que eu fiz, de que trecho eu passei. Isso me ajuda a me organizar se não acabo fazendo a mesma coisa sempre (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 4).

Por fim, uma importante reflexão suscitada a partir dos dados desta primeira entrevista é a relação entre as fragilidades metodológicas (isto é, a carência de estratégias para superar dificuldades particulares) e a motivação. Quando foi perguntado à Ana sobre possíveis momentos de declínio motivacional e as medidas tomadas para reverter este cenário, a aluna mencionou a carência de estratégias de memorização associada a falta de tempo para dedicar-se diariamente ao estudo instrumental. A retenção de informações, na concepção de Ana, parece estar associada com o que Hallam (1997) denomina “prática exaustiva”. Neste caso, a memorização está condicionada à repetição contínua da obra. De acordo com Santos (2008, p. 125), este elemento pode sugerir uma estratégia precária – e, portanto, a ausência de técnicas sofisticadas de armazenamento de informações – ou talvez “possa estar relacionado com estilos de aprendizagem diferenciados, que precisam ser considerados”.

(...) por exemplo: estudei [a música] hoje. Daqui 2, 3 dias vou pegá-la de novo e já não vou lembrar. Como eu já estudei uma primeira parte, queria estudar a segunda. Mas eu não lembro nem da primeira. Ai eu me sinto andando pra trás (...). Para eu passar para o segundo [trecho da obra], eu precisaria estudar quase todo dia se não eu vou esquecer. Eu vou ter que voltar e ficar “procurando as notas”. Sinto que sempre tenho que voltar para dizer: ah, agora eu entendi. Eu já perdi muito tempo voltando em uma coisa que eu já havia feito(...). Olha, para eu ter um desenvolvimento tenho que estudar todo dia. Pegar pelo menos meia hora a peça para eu saber que tenho contato com ela diariamente (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

Na sequência, serão analisados os dados do processo de estudo da obra categorizados na Tabela 07. Em decorrência da forma como as evidências apresentaram-se no contato com o campo empírico, a análise destes dados levará em consideração a relação de complementaridade baseada na associação entre os tipos de estratégia.

Dimensão MÉTODO				
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados				
Tipos de estratégias	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
De estudo mental				
De organização				
De apoio				

De atenção				
De processamento de informação				
De memorização				
De personalização				
De aproveitamento instrucional				
De expressão da informação				
De autorregistro				

Tabela 07: Dimensão “método” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados.

Ao longo dos quatro encontros, as **estratégias de apoio** emergiram associadas às estratégias de organização e processamento de informação. Os estágios iniciais do estudo da peça foram especialmente marcados pela análise geral da partitura (organização e tratamento do material) e a busca por suporte e fontes de informação (estratégias de apoio, com destaque à consulta de gravações) para a resolução de problemas em diferentes níveis de especificidade. Posteriormente (nos dados da dimensão “influências sociais”), veremos que a consulta às gravações de *performances* da obra guiou processos de aprendizagem observacional, considerando que na análise das referências em áudio-vídeo a aluna conservou uma postura crítica e avaliativa diante dos diversos modelos observados (instrumentistas consagrados executando a obra).

Neste sentido, Ana afirmou ter confrontado as informações da partitura com as gravações consultadas, além de ter realizado comparações entre diferentes *performances*. A respeito dos ganhos na aplicação destas estratégias de apoio, a aprendiz salientou desde o auxílio na escolha da disposição dos instrumentos na montagem do *set-up* e a superação dos desafios notacionais inerentes à percussão múltipla até o suporte na compreensão estrutural/formal da obra (isto é, na identificação das seções e dos elementos de contraste entre as partes que integram a peça), oferecendo base para as tomadas de decisão do ponto de vista interpretativo. Nessa direção, a respeito do processo de aprendizagem da novas obras musicais, Reid (2002, p. 107) esclarece que “tanto a literatura pedagógica quanto psicológica sugere que ouvir o desempenho dos outros é o meio mais eficaz de desenvolver as habilidades interpretativas”. O mesmo autor esclarece que esta iniciativa não deve limitar-se a imitação dos modelos. Por outro lado, deve favorecer o autodesenvolvimento de estratégias e conhecimentos musicais. Assim, a construção da *performance* torna-se um exercício de elevada complexidade que deve considerar, além da exposição a modelos, o uso de metáforas e analogias (inter, intra e extramusicais), os recursos analítico-musicais, as habilidades técnico-instrumentais e interpretativas, entre outros aspectos.

(...) são cerca de 13 instrumentos... é muito instrumento. Eu nunca toquei uma peça de múltiplo assim, então eu tive que ouvir [referências]. Ouvi alguns percussionistas tocando a obra e vi muitas divergências entre eles em relação à interpretação, uns bem claros e outros confusos. A primeira coisa que eu fiz foi pegar a partitura, ver

quantos instrumentos precisava, fazer as anotações de andamento, de mudança de dinâmica e aí eu comecei a ouvir a peça com outros percussionistas (...). Ouvir os percussionistas tocando facilitou bastante. As seções são separadas. Depois que você escuta e dá uma tocada (até onde eu toquei) você vê que ela tem seções bem claras. E ele [o compositor] dá muitas indicações; a dinâmica muda bastante, então ela [a peça] é bastante dividida. Achei que ficou bem claro e eu consegui entender (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 16-17).

Mais tarde, ao término do processo de preparo da obra (encontro 4), Ana apresentou uma síntese dos ganhos observados considerando especificamente as estratégias de apoio adotadas. Desta forma, a aluna destacou a importância da consulta às gravações de maneira reflexiva e crítica desde as fases iniciais do estudo, dispensando por vezes a necessidade de execução instrumental imediata (pensamento e reflexão antecedendo a ação³⁹). Segunda ela, associado a consulta às *performances* de referência esteve também o “estudo mental” sem o instrumento, realizado em muitos momentos como substituição a uma prática instrumental exaustiva. As capacidades humanas de representação mental, pensamento antecipatório e autoconsciência reflexiva – apontadas por Bandura (2017a) como componentes centrais dos sistemas cognitivos – são aliadas na descrição e compreensão destes fenômenos de aprendizagem e estão intrinsecamente relacionadas às competências autorregulatórias.

(...) realmente focar e ouvir outras pessoas tocando a música e não tentar fazer de cara uma coisa que você não tem nem ideia de como ler. E a questão de trabalhar sem o instrumento foi bem legal. Eu meio que menosprezava isso, porque eu gosto muito de chegar no instrumento e já tocar. Mas você pode pensar no múltiplo sem ter o múltiplo. Então, foi uma estratégia boa que eu levantei. A 5ª variante, quando eu cheguei para tocar, já estava pronta. Eu fiquei ouvindo e pensando, quando cheguei já estava na cabeça (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36).

Assim como as estratégia de apoio, as **estratégias de organização** também se mostraram representativas ao longo de todo o processo de estudo. Logo nos primeiros momentos, Ana sugeriu a fragmentação da obra em pequenas partes (norteadas pela macroestrutura da peça – composta por seções amplas e distintas) e a identificação e isolamento dos desafios, possibilitando a aplicação de estratégias de resolução de problemas (a exemplo da consulta às gravações, análise e tratamento da partitura). Esta iniciativa está em consonância com o exposto por Sloboda (2008) e Santiago (2010) no que concerne ao estudo da peça “na íntegra” e “por partes” como uma conduta estratégica. Assim, o trabalho com o todo pode ser intercalado (ou precedido – como no caso de Ana) pela focalização da atenção em partes pequenas, porém representativas musicalmente.

Eu seccionei. Primeiro, fiz até a variação 1. Toquei algumas vezes, vi com o vídeo, vi a partitura, fiz anotações. Seccionei pedaços, finalizei esses pedaços e fui da capo até o ponto onde fui da última vez. Não tentei fazer [toda a obra] em uma primeira vista. (...) eu identifiquei os problemas e estou tentando trabalhar mais com isso. Tanto

³⁹ Conforme esclarece Bandura (2008b), a aprendizagem observacional dispensa a necessidade de reprodução imediata da ação no momento em que as informações do modelo estão sob o foco da atenção para posterior retenção na memória. Este aspecto reforça a relevância dos processos cognitivos para a aprendizagem observacional (AZZI e BASQUEIRA, 2017).

que agora eu estava estudando as passagens de baquetas, onde são os trechos que talvez eu tenha que mudar de baqueta e tentando fazer isso devagar, sem barulheira. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 17).

Desse forma, é possível inferir que estas estratégias de organização estiveram fortemente associadas às *estratégias de atenção* – assegurando foco e concentração e otimizando o investimento de energia psíquica; e de *processamento de informação* – favorecendo “uma compreensão genuína da música, sua estrutura e significado”, competência que associada às habilidades técnico-instrumentais, mostra-se indispensável ao desenvolvimento no domínio da *performance* musical (SANTIAGO, 2010). Nas palavras de Ana: “*seccionar as partes me ajudou a entender mentalmente a peça. Mesmo que eu não fizesse marcações no papel, quando você vai tocar ficam claras as mudanças. Musicalmente é muito claro*” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

As **estratégias de autorregistro**, por sua vez, apareceram neste estudo como um suporte ao gerenciamento da aprendizagem. Como apontado na entrevista inicial, o registro de informações consistiu em anotações de natureza diversa que auxiliaram na condução do processo de estudo em termos de planejamento, auto-observação (“anotei o que notei que tem sido difícil”) e autojulgamento (“anotei o que estou deixando passar”). Compõe os relatos de estudo disponibilizados em formato físico por Ana a listagem de desafios técnico-instrumentais e musicais (seleção/troca de baquetas e afinação do tímpano; dinâmicas, andamentos, ornamentos e articulações), bem como algumas das estratégias para superá-los.

São as dificuldades que eu levantei nesse 4º movimento. Eu estava tocando e fui identificando, falei: “ah, vou anotar isso aqui porque se não vou esquecer”. Essa é a primeira vez que eu fiz isso. Normalmente eu uso para fazer anotação só do que eu estudei e tal. Mas em questão de dificuldades da Variantes, foi a primeira vez que eu fiz. Ai eu coloquei as dificuldades técnicas que a gente conversou: a afinação do tímpano (mudanças ou até os glissandos que tenho que fazer); a questão do andamento que eu comecei mais rápido, identifiquei dificuldades e tive que voltar (semínima 90, mais ou menos); tem que estudar a troca de baquetas, porque aqui como eu falei é rápido e a intenção é que eu largue uma baqueta de xilofone para ficar só com duas e uma de tímpano [nas mãos] (só que em um espaço relativamente pequeno de tempo); e as mudanças de dinâmica e acentuação. [Anotei] o que foi difícil, o que eu levantei ou o que eu estou deixando passar (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 28-29).

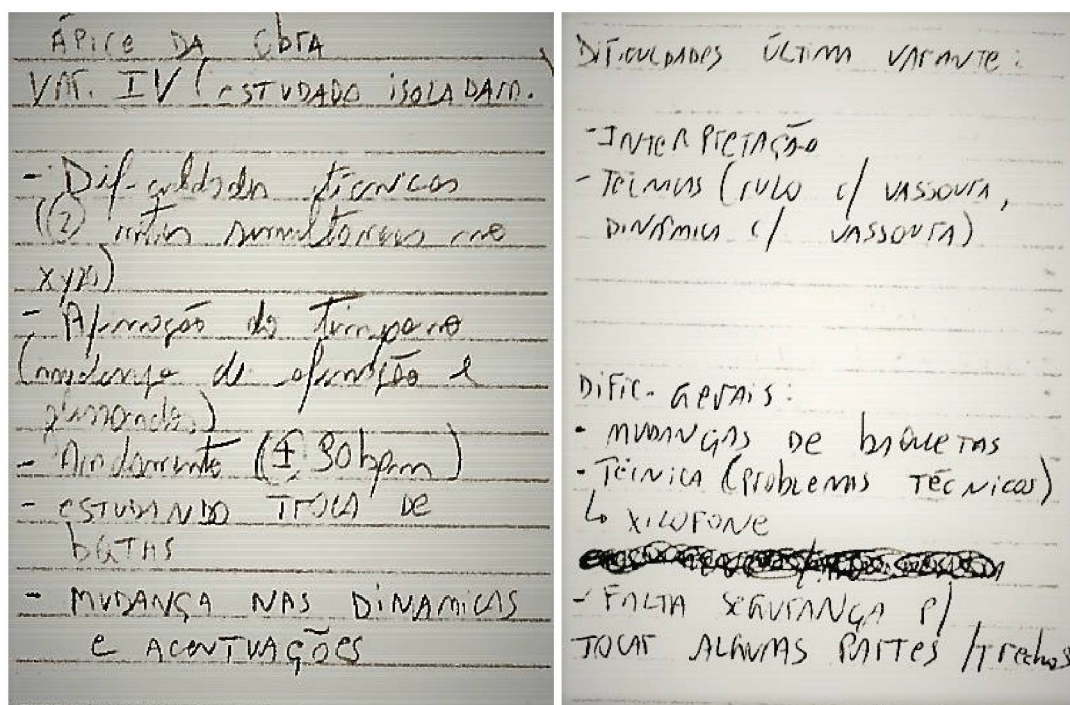


Figura 20: Autorregistros/relatos de estudos – desafios percebidos. À esquerda: anotações da parte da obra estudada (variação IV) e das mesmas dificuldades descritas oralmente por Ana na entrevista. À direita: relato dos desafios da última seção da obra (variante 5), bem como dificuldades gerais enfrentadas na peça.

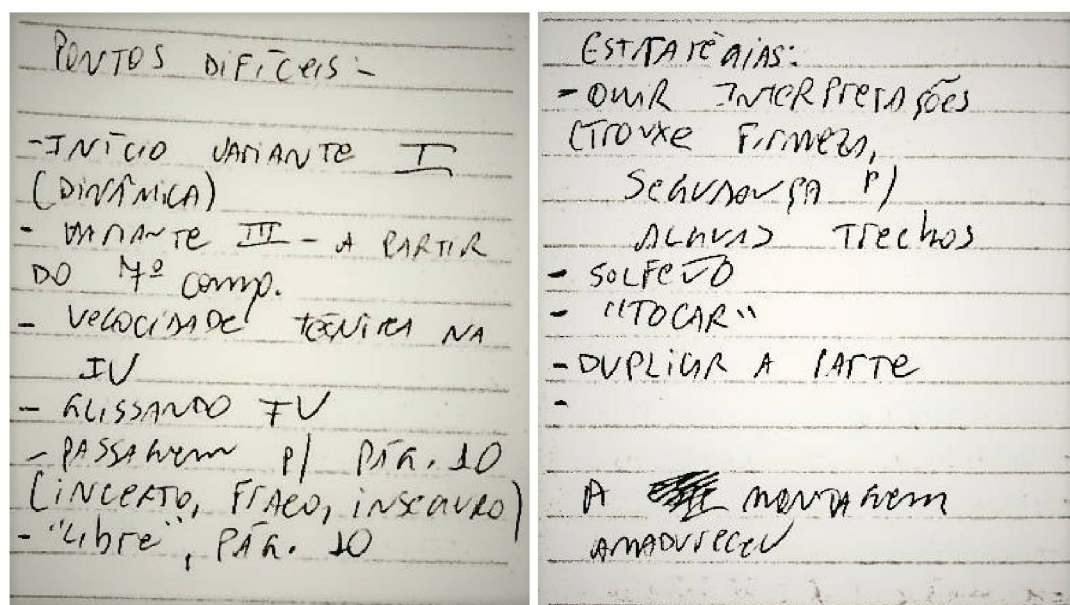


Figura 21: Autorregistros/relatos de estudos – desafios percebidos e estratégias delineadas. À esquerda: “ponto difíceis” observados na obra como um todo (dinâmicas, andamentos, ornamentos e caráter interpretativo). À direita: estratégias traçadas e sua efetividade (consulta à gravações e solfejo).

As **estratégias de memorização**, tal como as estratégias de apoio e organização, também foram recorrentes durante todo o processo de estudo da obra. Para Ana, a memorização mostrou-se imprescindível ao aprendizado, conferindo autonomia e fluência à *performance*. Em um primeiro momento, a estudante descreveu o armazenamento de informações como “não intencional”, resultando portanto da prática contínua. O fato da memorização ter ocorrido inicialmente de modo não (ou

pouco) deliberado não deve ser confundido com a ausência de estratégias para a retenção de informações. As repetições (o “decorar pela prática”) e a realização de análises (mesmo que superficiais e apoiadas em marcações na partitura) favoreceram a compreensão da obra e oportunizaram a memorização em diferentes níveis de sistematização. Gerber (2013, p. 88) esclarece que a importância da repetição para a memorização é justificada por sua eficácia na transferência de informações da memória de curto prazo (MCP) para memória de longo prazo (MLP). Esta autora enfatiza também outros dois mecanismos que exercem influência na retenção de longo prazo: (a) “atenção voltada deliberadamente para a compreensão da informação e ser retida” (incluindo todas as informações e conhecimentos que se detém sobre a obra estudada) e as (b) “conexões e integrações de novos dados em comparação aos padrões previamente existentes de informações armazenadas” (isto é, as associações entre os novos dados processados e as informações já retidas).

(...) [memorizar] aqui não é intencional, mas eu estou decorando porque é mais fácil. É pela prática, de tanto tocar tu sabe que nesse trecho tenho que vir pro prato, aí é só ver uma marcação para saber onde que vai voltar depois que eu tiver essa independência da partitura. Não estou treinando isso, mas realmente para eu me sentir mais autônoma e conseguir fazer algumas coisas, estou tendo que decorar. É inevitável (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

No caso de Ana, à medida que novos desafios foram sendo apresentados, a memorização tornou-se cada vez mais consciente e intencional e o uso de estratégias mais evidente. O relato a seguir sugere, no processo de retenção de informações, o uso de referências cinestésicas, da localização espacial diante do instrumento e da movimentação corporal realizada durante a execução. Estes dados indicam que o refinamento de estratégias (sobretudo de memorização) é uma tendência impulsionada pela quantidade de desafios vivenciados e pelo nível de dificuldade da obra executada. A memorização (assim como a ampliação dos recursos para otimizá-la) torna-se, portanto, uma necessidade do processo de estudo.

(...) estava memorizando inconscientemente (toquei várias vezes e já decorei). Só que quando chegou na parte do Xilofone (principalmente aqui nessa “quase” cadência) eu tive que decorar, porque toda hora que eu chegava aqui eu empacava. Então eu fiz essa movimentação, eu sei pra onde eu vou; é quase uma dança. Tem um desenho da mecânica do negócio: “vou até lá e termino no dó” [por exemplo]. Eu estava empacando toda hora então eu tive que forçar para decorar (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 25).

Aqui [na variante 4] foi bem importante [memorizar], por que é bastante nota e fico preocupada com o tempo para colocar o pé no pedal [do tímpano]. Então aqui eu forcei a memorização, do começo até o fim. Não consegui concluir mas a intenção é essa (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).

Como visto até aqui, o uso intencional do corpo em função da memorização foi uma tendência observada no discurso de Ana. A prática do solfejo – na perspectiva da leitura musical com precisão de altura relativizada e ênfase nos problemas a serem superados (como articulações ou dinâmicas) – e a consideração do gestual corporal (comportamentos motores) são aspectos destacados pela aluna que

vão ao encontro da concepção de que “durante o estudo, é necessário integrar a visão, a audição, o tato e o sentido de especialidade corporal com o raciocínio, ou seja, é preciso integrar os vários tipos de memória” (GERBER, 2013, p. 90).

Eu acho que o solfejo ajuda bastante. Às vezes não na altura certa da nota, mas buscando a acentuação e aonde está tendo a mudança do tímpano para o xilofone [por exemplo] e fazendo essa movimentação bem mecânica mesmo. Memória muscular, sabe: “essa mão vai por cima, essa aqui volta” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).

Uma última estratégia de memorização apontada por Ana está relacionada a aquisição do material musical em sua totalidade. Este dado vai ao encontro da premissa defendida por Flavell, Miller e Miller (1999) de que compreensão e memorização, embora sejam competências cognitivas distintas, complementam-se nos processos de aprendizagem. Nessa direção, Gerber (2013, p. 90) reforça que “de acordo com Chaffin et al (2010), aprender e memorizar uma peça são processos distintos, mas complementares”. Desse modo, o resgate as informações armazenadas baseia-se também no domínio do discurso musical e nos elementos formais/estruturais que constituem a obra.

E o interessante é que depois que eu comecei a fazer ela inteira a memorização tem se mostrado bem efetiva. Às vezes eu tenho que voltar e dar uma olhada pra ver para onde vai, mas começo a tocar e não preciso mais dela [partitura]. Essa segurança veio agora tocando ela inteira; realmente, em todas as entrevistas eu tinha trabalhado focada, não trabalhei inteira. [Agora] como é a última variante [5] eu pensei “vou fazer ela inteira”, e realmente foi mais efetivo (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 34).

O **estudo mental** é caracterizado como uma iniciativa estratégica na aprendizagem instrumental autorregulada. O uso de mecanismos representacionais, conceitos e esquemas cognitivos visam não limitar a prática instrumental ao nível operacional (ação), elevando-a a níveis reflexivos (pensamento) “direcionados à exploração e à problematização de situações que frequentemente nos conduzem a descobertas e resultados inesperados” (SANTOS, 2008, p. 116). Nos dados coletados com Ana, estratégias de estudo mental foram relatadas especialmente nos três primeiros encontros. De acordo com a aluna, a prática de estudar “na cabeça” é frequentemente recomendada por seu professor, estando associada as estratégias de organização que demandam análise e fragmentação do material musical e favorecem o isolamento e tratamento dos desafios. Trata-se de compreender quais os problemas a serem resolvidos, para então definir um plano de ação com base em estratégias que, como temos visto, atuam de maneira agregada.

Acho que é mais fácil primeiro eu seccionar, dar uma olhada primeiro, entender onde vai cada mão, cada instrumento e aí toco. Achei mais fácil assim (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 17).

(...) é como o professor falou: “você não precisa nem de instrumento; tem que ouvir as notas, saber onde você vai”, senão eu vou ficar “cassando” notas aqui e perdendo muito tempo. Então eu prefiro destinar mais tempo para análise (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 20).

Importa esclarecer que o exercício metacognitivo de “refletir sobre a ação” pode ocorrer tanto associado ao *output* de informações (momentos de execução instrumental) quanto na ausência de comportamentos. O estudo mental, portanto, também é concebido como o “estudo sem instrumento”. No discurso de Ana, este aspecto surge principalmente no “tocar de cabeça” – uma realização essencialmente cognitiva embasada na representação imagética (referência física dos instrumentos e sua disposição) e sonora. A psicologia do desenvolvimento musical oferece-nos aportes para a compreensão da representação mental do som por meio do conceito de *audiação*, proposto por Gordon (2008). Mais que uma escuta internalizada, a *audiação* está relacionada a atribuição de significado, bem como a realização de inferências envolvendo habilidade representacionais, competências associativas, sintáticas e semânticas. Silva e Goldemberg (2013, p. 2-3) explicam que a *audiação* pode ser estimulada tanto pela presença física do som quanto pela representação notacional (partitura), tratando-se de “uma competência adquirida por meio do aprendizado e das experiências musicais, (...) um processo que busca resgatar as informações armazenadas no subconsciente [inconsciente], mediante um estímulo externo, e levá-las ao foco da consciência”. As informações oferecidas por Ana sugerem que o exercício da *audiação* está intimamente associado ao estudo mental.

Acho que é algo que eu estava fazendo hoje ainda... é abrir a partitura e tocar de [na] cabeça. Eu até faço a movimentação que eu precisaria, mas realmente sem instrumento nenhum. Só sentar com a partitura. Tenho feito em casa e nos momentos livres. Resolve, sabe: você estudar na cabeça o que você precisa e realmente saber onde você tem que tocar e pensar nisso. Ajuda muito! (...) Foi bem bacana essa proposta de estudar sem o instrumento. Por exemplo, esse trecho aqui [indicando] fiz só imaginando as notas. Fazer na cabeça foi bacana (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 20).

As **estratégias de personalização** refletem as idiosincrasias e as maneiras particulares e criativas com que cada aprendiz lida com os desafios do processo de estudo (PORTILHO, 2011). No caso de Ana, estas estratégias estiveram diretamente ligadas ao trabalho analítico e a realização de marcações na partitura. Assim, as mudanças métricas, de dinâmica, de afinação e eventos rítmicos específicos (aspectos musicais), bem como as mudanças de baquetas e a movimentação no *set-up* (especificidade da percussão múltipla) foram destacadas com marcações coloridas e o uso de símbolos específicos (como o óculos na FIGURA 22). Note que há uma aproximação entre estas estratégias de personalização e as chamadas estratégias de atenção, o que reforça uma premissa aqui já estabelecida: dificilmente os tipos de estratégias atuarão isoladamente ou servirão a um único propósito.

Eu já analisei algumas coisas, mas acho que faltaram algumas marcações... até pegar a baqueta e voltar pra lá: “opa, onde eu estava?”; acho que eu preciso fazer umas marcações assim (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

[Esse óculo desenhado] é para eu olhar para o compasso seguinte: “pelo amor de Deus, preste atenção”. Tem alguns óculos por aí [na partitura] (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 24).

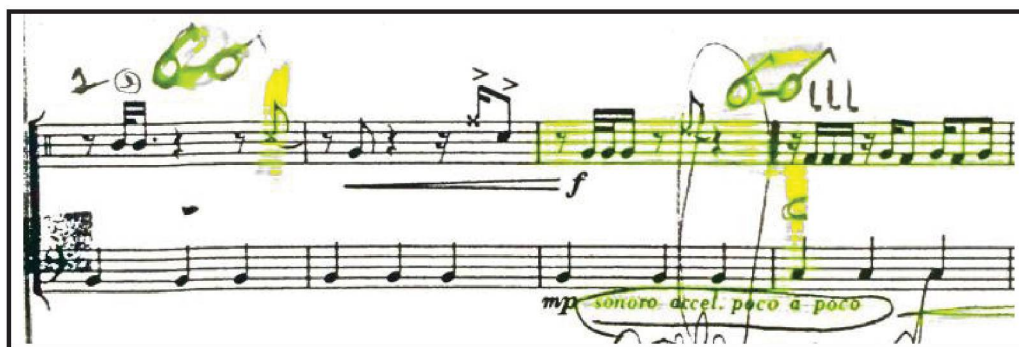


Figura 22: Variante 3 – passagem central (p. 4; sistema 3).

Tentei enfatizar [destacando/colorindo] as partes que estavam dando algum “pepino” ou que tenha que fazer mudança de afinação, mudança de baqueta, os contra e os tempos (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 29).

A última categoria a ser destacada trata das **estratégias de expressão da informação**, que compilam os recursos mobilizados para a execução (*output*) das informações musicais processadas cognitivamente, ou seja, a expressão (na forma de comportamentos musicais) dos conhecimentos em construção. Neste contexto, Ana relatou a prática do solfejo rítmico como um facilitador na compreensão musical: “Como eu te falei, não tenho dificuldade em tocar a divisão [rítmica], mas antes de fazer, em muitos trechos eu tive que fazer um solfejo rítmico. Me ajudou bastante” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 19). A estudante expandiu a descrição do uso de tais estratégias, expondo o controle dos *conhecimentos metacognitivos declarativos* (sobre o próprio funcionamento cognitivo) e *procedimentais* (sobre as estratégias, suas características e efetividade). Os aspectos metacognitivos do processo de aprendizagem instrumental serão retomados posteriormente na discussão dos dados a respeito da dimensão “desempenho”.

Acho que [faço] só o solfejo antes de tocar (eu já estava tocando, aí que identifiquei que eu não estava fazendo esses acentos) forçando além do necessário para habituar o cérebro a saber que ali precisa acentuar, depois vou tentando dosar. Eu tenho um pouco disso: se tem alguma coisa que eu não consigo fazer eu forço, fica mais alto [forte] mas de forma que eu decore (...) (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 27-28).

Além das entrevistas, os **dados provenientes da gravação (vídeo) de uma sessão de estudo** confirmaram o uso de estratégias diversas. Analisando a transcrição do vídeo (ver APÊNDICE 6), podemos observar que Ana conservou o hábito de segmentar a música em pequenas partes, isolando os desafios e aplicando estratégias em diferentes níveis de refinamento, a exemplo da repetição⁴⁰ enquanto uma nuance de deliberação – aspecto investigado por Mantovani e Santos (2017) – associada a interrupções (pausas curtas para a reflexão), retornos (recomeços), saltos (combinando trechos da

⁴⁰ O conceito de “repetição” aqui adotado alinha-se ao exposto por Mantovani e Santos (2017, p. 462), consistindo na “insistência em dado segmento da obra, delimitado a partir de um recorte micro ou macro da peça; ex: repetir um motivo/célula rítmica, um (ou mais) compasso(s), uma frase, uma seção, parte da seção, etc”.

peça) e a manipulação de elementos como andamento, agógica e dinâmica. Embora o estudo da peça tenha sido marcado predominantemente pela fragmentação do material e pelas repetições deliberadas, a aluna evitou a padronização de comportamentos. Portanto, diferentes momentos do estudo demandaram o uso de recursos e estratégias distintas. Este dado sugere que a adoção destas estratégias ocorreu de modo intencional (ver TABELA 08).

Elementos vislumbrados a partir da análise do vídeo de uma sessão de estudo		
Estratégias empregadas	Minutagem do vídeo	Material musical (recorte trabalhado)
Estudo “por partes”.	00min. – 02min.	Pequenos trechos dos movimentos finais da obra (envolvendo xilofone e tímpano).
Estudo “por partes” com repetições.	02min. – 04min.	Passagem inicial da variação 1 (envolvendo caixa, tímpano e woodblock), seguindo para o trecho central até o término desta variante.
Estudo “por partes” com repetições, interrupções, retorno/recomeços.	08min. – 10min.	Execução da variante 3 (com algumas interrupções, retorno e repetições dentro desta seção), seguindo para variante 4.
	10min. – 12min.	Início da variante 4; pequena passagem do final desta variante (envolvendo bongos, caixa, tímpano e pratos). Passagem inicial da variante 5.
<i>Execução da obra na íntegra.</i>	<i>12min – 22min.</i>	<i>Totalidade da obra.</i>
Estudo “por partes” com repetições variadas em andamento e dinâmica e retornos/recomeços.	22min – 24min.	Trecho inicial da variação 4; passagem final desta variação. Trecho final da variação 3 (solo de xilofone).
Estudo “por partes” com repetições; busca por delinear os fraseados e manipulação de dinâmica e da agógica.	24min. – 26min.	Passagem final da variação 3 (solo de xilofone).

Tabela 08: Elementos vislumbrados a partir da análise do vídeo de uma sessão de estudo.

Com base nestes dados, podemos inferir que a medida que a sessão de estudo avançou, a diversidade e o refinamento das estratégias empregadas aumentou expressivamente em termos qualitativos. Excetuando o momento central da sessão – no qual realizou-se uma execução integral da obra, descomprometida com as ações estratégicas de estudo (*minutagem: 12min – 22min*) – observou-se uma linha evolutiva na adoção de comportamentos deliberados em direção a resolução das dificuldades vivenciadas. Este dado alinha-se ao exposto por Nielsen (1999), ao esclarecer que a adoção de estratégias que progridem em complexidade e refinamento é uma importante característica observada tanto em músicos profissionais quanto em estudantes autorregulados.

Os marcos estratégicos desta sessão de treino foram: (a) o estudo “por partes” como uma estratégia de organização do material para o estudo e (b) o uso consciente e intencional da repetição. A respeito deste segundo item, a literatura destaca que a repetição pode ser interpretada como um traço de deliberação e, portanto, um empreendimento potencialmente autorregulatório, auxiliando nos ajustes e solução das dificuldades, na construção de automatismos e nos processos de memorização (GERBER, 2013; MANTOVANI e SANTOS, 2017).

III. **“Olha, para eu ter um desenvolvimento tenho que estudar todo dia”: a gestão do tempo despendido na prática instrumental.**

A produção científica concernente à prática e aprendizagem musical ainda não respondeu de modo consensual a pergunta: “quanto tempo é necessário praticar para obter-se sucesso no desenvolvimento musical?” Isso se deve, em partes, pela diversidade de variáveis observadas neste domínio, dentre elas, as pretensões pessoais de formação e atuação profissional. Como sugere Reid (2002, p. 104) “a fim de alcançar os mais altos níveis de competência musical, um intérprete deve se dedicar a mais horas de prática do que um músico que simplesmente deseja obter um nível razoável de proficiência”. Outro fator apontado pelos estudiosos desta temática é a relação entre as horas de prática e as características das atividades realizadas, levando-se em consideração as **práticas formais** (com ênfase no desenvolvimento técnico-instrumental e na aquisição de repertórios) e **informais** (envolvendo competências como a criação/improvisação) (MCPHERSON e RENWICK, 2000; MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013; VARELA et al., 2016). “Assim, além de adquirir as habilidades técnicas para dominar tanto o instrumento quanto o repertório [práticas formais], os alunos bem-sucedidos também investem tempo e esforço para explorar como as estruturas musicais funcionam”, por meio das práticas informais (DAVIDSON, 2002, p. 94).

A respeito do **tempo despendido na rotina de estudos**, Ana indicou dificuldades em manter hábitos regulares e contínuos, em decorrência da intensa rotina de compromissos e, por consequência, da pouca disponibilidade de tempo. Segundo ela, conservar momentos diários de estudo atualmente é inviável. A duração de suas sessões de prática parece variar entre 2h e 4h, ficando a média semanal entre 12h e 15h (aproximadamente). “*Não [estudo diariamente], não tenho tempo hábil para isso. (...). [Por semana, estudo em média], talvez... de 12h à 15h. (...) tenho que dividir o tempo para estudo que vai depender das janelas’. Às vezes eu consigo 4h para estudar, as vezes 3h, as vezes 2h... dificilmente eu consigo mais de quatro horas na faculdade*” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 1; 4). Embora tenha consciência dos fatores temporais em seu estudo instrumental, Ana não mostrou-se satisfeita com as condições atuais. Segundo ela, há uma correspondência direta entre a irregularidade temporal de seus momentos de prática e os baixos níveis de engajamento: “*(...) o que me desmotiva bastante, é que nem todo dia eu consigo estudar a peça*” (Dossiê Ana –

entrevista inicial, p. 2). Portanto, a quantidade de tempo investido parece não atender as intenções de Ana, tampouco está de acordo com as suas concepções a este respeito.

Tratando da **distribuição do tempo durante os momentos de prática**, Ana disse exercer um controle preciso sobre os minutos/horas despedidos na realização de cada tarefa, utilizando o cronômetro como um recurso para manter o equilíbrio no tempo investido nas diferentes atividades que se propõe a realizar: “Normalmente eu trabalho com cronômetro. Não deixo estender e ficar meia hora só fazendo isso [uma única tarefa]. Deixo 10min para uma coisa, 10min pra outra” (*Dossiê Ana – entrevista inicial*, p. 4). Quando indagada a respeito de como distribui o tempo em relação as tarefas em uma sessão de prática, Ana sugeriu considerar os seguintes parâmetros: (a) a complexidade das atividades realizadas, (b) a familiaridade com as tarefas e (c) a intenção de desenvolver-se de modo proporcional nos diferentes instrumentos de percussão (uma meta de longo prazo). Não obstante, mesmo usando critérios claros para o gerenciamento do tempo, Ana salientou que busca ser flexível, valorizando a diversificação das atividades e do tempo despendido: (...) *sim, isso [a distribuição do tempo] não é fixo* (*Dossiê Ana – entrevista inicial*, p. 5).

Atualmente eu tenho tentado ir para o mais complicado pra mim. Na percussão são vários instrumentos. Tem aquele que você tem mais facilidade. O vibrafone, por exemplo, é um instrumento muito novo pra mim. Então tenho tentado destinar mais tempo para ele. Eu parto do princípio de que eu preciso tentar nivelar – estar quase igual em todos os instrumentos, mesmo sabendo que isso é quase impossível. Então eu tento dividir. Eu venho aqui e tento estudar quatro peças: uma delas é a mais complicada e em um instrumento que não tenho tanto contato, tento começar por ela; se tenho duas horas para estudar, vou tentar destinar uma hora para o que é mais difícil e o restante divido em meia hora para outras duas peças mais encaminhadas (*Dossiê Ana – entrevista inicial*, p. 5).

A respeito do **tempo requerido para a preparação de uma obra musical**, Reid (2002) explica que a maioria das *performances* (considerando as situações de exposição pública como recitais, audições e provas) são eventos pontuais que raramente extrapolam duas horas de apresentação. Entretanto, o processo de preparo de uma obra (ou de um conjunto de peças que compõem um programa de concerto) dá-se ao longo de semanas, meses e até anos de trabalho árduo. Ana, quando levada a refletir sobre o processo de construção de uma *performance* em termos temporais, afirmou considerar diferentes níveis qualitativos, desde o “levantar a peça” (leitura da obra e fases iniciais do estudo) ao “refinamento da *performance*” (atentando às questões interpretativas e expressivas). Assim, na visão da entrevistada, o processo de preparado de uma obra musical pode levar entre um e quatro meses.

(...) *[para trabalhar uma peça, levo] acho que um semestre, sinceramente, no mínimo. Talvez em questão de um mês eu já levante a peça, beleza. Mas, até você refinar e achar que você consegue tocar numa banca, numa audição... acho que um semestre letivo no mínimo* (*Dossiê Ana – entrevista inicial*, p. 4).

A seguir serão analisados os dados do processo de estudo da obra concernentes a dimensão **tempo**, realizando uma aproximação com as dimensões ambiente físico, motivação e método. Uma síntese e categorização prévia dos dados pode ser observada na Tabela 09.

Dimensão TEMPO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Tempo destinado na rotina de estudos.	Tempo e ambiente físico.	As metas temporais.	Tempo e método: estratégias de otimização do tempo.
			Tempo e método: estudo mental e prática instrumental.

Tabela 09: Dimensão “tempo” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados.

Os dados sobre a dimensão **tempo** coletados nos três primeiros encontros concentraram-se no investimento de tempo em relação aos recursos físicos disponíveis e as metas pessoais. Dos estágios iniciais aos finais da construção da *performance*, a aprendiz apresentou insatisfação a respeito da gestão temporal realizada, apontando a insuficiência do tempo despendido em relação aos desafios enfrentados, o que denota uma postura autoavaliativa e crítica acerca do gerenciamento do tempo (um traço autorregulatório). Principalmente nos dados do encontro 1 (etapas iniciais do ciclo de estudo), as inferências avaliativas realizadas por Ana apoiaram-se na capacidade cognitiva de prever consequência de ações futuras (“se eu investir mais tempo no estudo, alcançarei determinados resultados”). A esse respeito, Bandura (2008a, p. 15) explica que “as pessoas criam objetivos para si mesmas e prevêm os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente”.

Eu acho que tinha que trabalhar mais, porque só ler a divisão, beleza. Vamos ver conseguir fazer todo o conjunto, trocar de baqueta, fazer a música sair no tempo que ele [compositor] pede, eu acho que não estou estudando o necessário pra isso ainda. Até porque a vida é enrolada, né... mas o tempo que eu destinei pra ela até agora acho que foi pouco. Se eu tivesse destinado mais, talvez já tivesse terminado. Estou na metade [da obra] ainda (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 19).

Eu estudei quase nada do que eu pretendia, mesmo sendo só o quarto movimento (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 31).

O tempo eu achei que foi bem pouco. Como eu falei, no instrumento eu não estudei tanto quanto eu gostaria. A maior parte do tempo que eu estudei a peça (de uma forma geral) foi sem o instrumento. O tempo do instrumento eu acho que foi insuficiente, foi menos do que eu gostaria – não só para o múltiplo, mas para os outros instrumentos. [Este] é um período que eu estou estudando muito pouco (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

Em suas reflexões, Ana não apenas identificou o tempo despedido como insuficiente, mas também buscou justificar e compreender as causas deste cenário, apoiando-se sobretudo nas defasagens estruturais dos ambientes de aprendizagem nos quais se insere. Estes problemas chegam a tornar inviável a prática instrumental e, por vezes, limitam o aprendizado da peça ao *estudo mental* – uma estratégia que deve complementar a prática instrumental ao invés de substituí-la. Desse modo, as razões para um investimento de tempo qualificado por Ana como insuficiente concentraram-se na dificuldade de deslocar-se até a universidade (dada a dependência dos espaços institucionais para o estudo) e no compartilhamento de espaços e instrumentos com os colegas de classe.

Está muito difícil esse negócio de tempo. Porque assim, já é difícil vir para universidade. Daí quando você vem não consegue instrumento ou estão usando a sala. O tempo já é pouco e quanto tu vem não consegue usar direito. Eu estudei realmente essa peça agora de manhã com o instrumento. Nas outras vezes foi só analisando ou em casa com o meu xilofone e imaginando o tímpano (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 25).

Reid (2002, p. 104) explica que “os músicos podem aprimorar suas estratégias de prática, de modo a maximizar os efeitos do tempo consumido praticando”. Em complemento, Krampe e Ericsson (1995 apud CERQUEIRA et al, 2012) esclarecem que o tempo dedicado ao estudo instrumental deve considerar boas condições de concentração, motivação e, sobretudo, mecanismos de resolução de problemas. No período final do processo de estudo da obra (encontro 4), Ana descreveu o uso de estratégias de otimização do tempo. Como vimos, a autorregulação é governada por um conjunto de subfunções que incluem “o monitoramento pessoal, a orientação pessoal do comportamento e as reações pessoais corretivas” (BANDURA, 2008c, p. 76). Este último elemento trata-se do subprocesso de “autorreação”, acionado na necessidade de ajustes/correções de ações que não atendam os objetivos e os padrões pessoais de conduta. A esse respeito, à medida que o processo de estudo da obra avançou (ao longo dos quatro encontros), o discurso de Ana passou a frisar menos os problemas relativos à gestão do tempo e mais as iniciativas mobilizadas para o ajuste destas problemáticas. Destacaram-se especialmente as estratégias de organização (seleção das partes da obra para o estudo), de atenção (concentração e foco na realização) e os autorregistros associados ao estudo mental.

(...) eu vinha trabalhar a [variante] 3 e as vezes não olhava a 1 e a 2 porque eu estava focando na três, porque eu sabia que se eu voltasse lá ia acabar perdendo tempo. (...) comecei a fazer coisas que eu não fazia com outras peças, por exemplo escutar, estudar e fazer as anotações sem instrumento, e eu acho que nesse sentido [o tempo] foi até que razoavelmente suficiente; foi uma coisa que eu resolvi sem o instrumento, cheguei aqui e já estava parcialmente pronto (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

Varela e colaboradores (2016) – em um estudo apoiado em meta-análises baseadas nas principais investigações sobre autorregulação da aprendizagem musical dos últimos anos – explicam que, de acordo com os resultados encontrados, “dois processos estão associados à quantidade de prática: autoteficácia e (...) estratégias de tarefas” (p. 64). Portanto, o domínio de uma variedade de estratégias de

estudo e as autopercepções de capacidade estão diretamente relacionados com a quantidade de tempo que os músicos tendem a praticar (MCPHERSON e MCCORMICK, 1999; MCCORMICK e MCPHERSON, 2003; MIKSZA, 2006 apud VARELA et al., 2016).

IV. “Eu diria que a palavra do processo de tocar essa peça é o ‘autoconhecimento’”: o desempenho e os processos autorregulatórios.

A autorregulação tem sido compreendida por um viés *processual* (comportando diferentes subprocessos e fases) e *multidimensional*, envolvendo fatores contextuais, motivacionais, cognitivos e metacognitivos (MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013; SIMÃO e FRISON, 2013; EMÍLIO e POLYDORO, 2017). No que concerne à dimensão **desempenho**, a presente investigação está fundamentada nos subprocessos psicológicos da autorregulação indicados por Bandura (1991a) – *auto-observação*, *autojulgamento* e *autorreação* – e no processo de regulação metacognitiva, composto pelo *planejamento*, *monitoramento* e *avaliação* do desempenho (FLAVELL, 1979; LIVINGSTON, 1997; JOU e SPERB, 2006). A Tabela 10 propõe uma síntese a partir da interseção das formulações teóricas de Bandura (autorregulação) e Flavell (metacognição). Estas duas propostas compartilham elementos teóricos (auto-observação e monitoramento; autojulgamento e avaliação) e conservam uma relação de complementaridade. Algumas variáveis relativas a etapa de *planejamento* das realizações (metacognição) parecem não ser particularmente contempladas pelos subprocessos indicados por Bandura. Do mesmo modo, o subprocesso *autorreação*, no qual reside o potencial para a realização de mudanças autodirecionadas, conserva características aparentemente não consideradas no modelo de controle metacognitivo de Flavell. Podemos inferir, portanto, que as contribuições de ambos os autores (Bandura e Flavell) exibem uma interessante e complexa relação de complementaridade.

Aproximação teórica entre a autorregulação (BANDURA, 1991a) e a regulação metacognitiva (FLAVELL, 1979)			
Subprocessos da autorregulação descritos por Bandura (1991a)		Fases de controle metacognitivo apresentadas por Flavell (1979)	
		PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção das tarefas. • Tempo e esforços. • Metas e estratégias.
AUTO-OBSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento. • Função diagnóstica. • Revisão de metas e estrat. 	MONITORAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências metacog. • Conhecimentos metacog. • Ajuste metas e estratég.
AUTOJULGAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de desempenho. • Valor das tarefas. • Atribuição causal. 	AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do domínio. • Experiências anteriores. • Critérios normativos.
AUTORREAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliações posit. ou neg. • Recompensas e sansões. • Inexistente. 		

Tabela 10: Aproximação teórica entre a autorregulação e a controle metacognitivo.

O esquema a seguir (ver FIGURA 23) apresenta, de modo processual e cíclico, a fusão entre os subprocessos da autorregulação e as fases da regulação metacognitiva. Note que os quadros maiores representam as etapas do processo autorregulatório (tendo origem direta nas proposições teóricas de Bandura e Flavell), enquanto os quadros menores assumem as funções intermediárias que atuam como mediadores (para os quais o avanço nos subprocessos principais está condicionado). Nesta visão, o **planejamento** é imprescindível ao início da execução das tarefas que serão **monitoradas**. As realizações, por sua vez, culminarão em desempenhos verificáveis (produto) que, associados à execução das tarefas (processo), passarão pela **avaliação** do indivíduo. A realização de inferências autoavaliativas favorecerão a tomada de decisão quanto as possíveis mudanças nos cursos de ação, aspecto característico da **autorreação**, um subprocesso indispensável às mudanças autodirecionadas essenciais à autorregulação da aprendizagem⁴¹.



Figura 23: Aproximação teórica entre a autorregulação e controle/regulação metacognitiva. Representação processual e cíclica.

⁴¹ Esta aproximação entre as proposições de Bandura e Flavell representa um contributo teórico da presente dissertação. Trata-se de uma elucubração fruto de reflexões sobre o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa. Embora tenha valor teórico-reflexivo, esta iniciativa carece de validação científica.

a) A fase de PLANEJAMENTO:

No tocante a **seleção das tarefas**, na entrevista inicial Ana disse realizar a escolha das obras do seu programa semestral de estudo juntamente com seu professor, com base na aplicabilidade (formativa e/ou profissional) do material a ser trabalhado e nas finalidades pedagógicas (considerando determinadas obras como requisitos para o trabalho com outras peças, por exemplo). A consciência a respeito destes aspectos evidenciada na narrativa construída por Ana sugere a posse de *conhecimentos condicionais* relativos a “variável tarefa”, visto que a entrevistada demonstrou estar ciente da aplicação dos saberes subjacentes à aprendizagem instrumental em determinados âmbitos (profissionais e/ou formativos).

Quem define [o repertório semestral] é sempre o professor e eu participo deste processo, sempre participei. Eu acho que é mais voltado para um preparo profissional depois da graduação. Você ter repertório importante na mão para utilizar depois em uma banca ou qualquer coisa que você queira fazer posterior à graduação (...). No começo era mais complicado, mas hoje eu consigo entender a razão de escolher as peças. Às vezes não é nem porque você precisa “ah, você pode usar isso aqui depois”, mas é porque isso vai te preparar para um peça futura que você vá fazer no terceiro ou quarto ano (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 5).

Concernente a **gestão do tempo e dos esforços** a serem despendidos, Ana apontou como parâmetros para a distribuição do tempo e das atividades durante os momentos de estudos (a) o nível de dificuldade das músicas estudadas e (b) o grau de domínio que exerce sobre os desafios. Desse modo, peças de maior complexidade demandam mais tempo de estudo e são alocadas no início da sessão de prática, conforme sugere a estudante.

(...) eu tento dividir [o tempo]. Eu venho aqui e tento estudar quatro peças: uma delas é a mais complicada e em um instrumento que não tenho tanto contato; tento começar por ela. Se tenho duas horas para estudar, vou tentar destinar uma hora para o que é mais difícil e o restante divido em meia hora para outras duas peças mais encaminhadas (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 5).

Segundo a aluna, tempo e esforços são aspectos considerados no delineamento de um “plano geral de estudos, em associação às **metas de aprendizagem**: “(...) eu até fiz um cronograma que é bem difícil de seguir, mas sim, tento fazer um plano de estudo: ah, nesses meses eu quero chegar nesse objetivo – um objetivo de longo prazo” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 5). Além de um planejamento amplo, Ana disse manter o hábito de projetar previamente um roteiro situacional para cada sessão de estudo. Dessa forma, as atividades a serem realizadas são orientadas por metas específicas e de curto prazo, definidas antes do início da realização das tarefas. Há uma tendência a tornar os objetivos mais específicos durante os momentos de prática (o que sugere certa flexibilidade na adoção e revisão das metas). A definição das metas com base na proximidade temporal e dificuldade leva em conta também as *expectativas de resultado* e os *aspectos emocionais*, buscando evitar situações de frustração diante do não cumprimento dos objeti-

vos autodirigidos. Neste ponto, os conhecimentos metacognitivos também mostram-se sobressalientes, especialmente os **conhecimentos declarativos** da “variável pessoa”, sugerindo que Ana tem ciência de aspectos do próprio funcionamento cognitivo.

Eu já tento vir definida. Tipo: hoje eu vou lá para estudar tímpano e marimba porque preciso, eu já venho com isso claro. Sento no tímpano e defino o trecho que preciso passar. Um objetivo no momento que não seja muito longo para não causar uma frustração. Então já venho com o que eu quero estudar, qual instrumento e o que eu quero fazer nele. Isso já vem na minha cabeça. E isso varia bastante (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 5).

Além das entrevistas e das fontes documentais, o presente estudo de caso também utilizou um questionário baseado nas estratégias metacognitivas no estudo instrumental. O questionário foi composto por 20 perguntas distribuídas da seguinte maneira: cinco para a etapa de planejamento, 10 para monitoramento e cinco para avaliação – todas estruturadas a partir de uma escala *likert* composta pelos seguintes itens: nunca faço, faço pouco, às vezes, quase sempre, faço sempre. Em diferentes níveis, todas as questões estiveram relacionadas aos conhecimentos metacognitivos, visto que a regulação e os conhecimentos de natureza metacognitiva interagem e influenciam-se mutuamente, não sendo possível dissociá-los (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1999).

Nas cinco questões relativas à etapa de planejamento (ver TABELA 11) é possível observar uma inclinação à adoção de comportamentos autorregulatórios orientados pela metacognição. Embora o “envolvimento com a seleção do repertório” tenha sido relativizado e apontado como uma iniciativa realizada “às vezes” (sugerindo, de acordo com os dados da entrevista, que este é um processo direcionado majoritariamente pelo professor), o “estabelecimento de metas situacionais”, o “planejamento (bem com a variabilidade) das atividades nos momentos de prática” e a “seleção e organização dos materiais e ambientes de estudo” se apresentaram como traços recorrentes nos hábitos de estudo de Ana, sendo realizados “quase sempre”. O elemento de destaque na fase de planejamento, é o “estabelecimento de metas de orientação proximal”. De acordo com a estudante, essa é uma prática consagrada em sua rotina de estudo (*faço sempre*).

Regulação Metacognitiva	Síntese das questões	Nunca faço	Faço pouco	Às vezes	Quase sempre	Faço sempre
Planejamento	Me envolvo com a seleção do meu repertório.					
	Procuro estabelecer metas orientadas temporalmente.					
	Procuro estabelecer metas para minhas sessões diárias de estudo.					
	Planejo as atividades das minhas sessões, buscando variá-las.					
	Procuro selecionar materiais e organizar o ambiente de estudo.					

Tabela 11: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de planejamento).

Dando sequência a análise dos dados, trataremos particularmente das informações coletadas durante o processo de estudo da obra ao longo de quatro encontros quinzenais. A Tabela 12 apresenta a categorização dos dados referentes a fase de **PLANEJAMENTO**.

Dimensão DESEMPENHO – (1) PLANEJAMENTO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Ausência de sistematização nas fases iniciais.	Pensamento antecipatório e previsão de desafios.	Metas baseadas na estrutura da obra.	Planificação das tarefas: o conteúdo da obra musical e gestão temporal.
Metas baseadas nas autoavaliações.	Metas baseadas nos desafios e estratégias.		

Tabela 12: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de planejamento.

A prática instrumental na perspectiva do autoensino – visão compartilhada por teóricos da “prática deliberada” e da “autorregulação” (ZIMMERMAN, 2000; WILLIAMON, 2004; JORGENSEN, 2004; JORGENSEN e HALLAM, 2011; MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013) – considera o **planejamento** do processo de aprendizagem a partir do estabelecimento do “que” e “como” será feito, “levando em conta os processos e crenças pessoais que precedem os esforços em uma dada tarefa” (SANTOS e HENTSCHEKE, 2009, p. 73). Nesse âmbito, o início do ciclo de estudos empreendido por Ana foi marcado por um planejamento com baixo nível de sistematização, no qual o delineamento das tarefas, das etapas de realização e do tempo a ser investido não foram necessariamente deliberados, limitando os avanços nas fases iniciais do preparado da peça (a exemplo da reincidência desnecessária de tarefas – “vou ver de novo tudo que eu já vi”). Ainda que, em uma leitura superficial e simplista, este dado preconize a ausência de um planejamento estratégico, podemos aprofundar as reflexões à luz dos “estilos” e “atitudes” de aprendizagem (PORTILHO, 2011). Nesta direção, o relato a seguir evidencia um conflito entre as concepções pessoais (e padrões de conduta) da estudante e as ações concretizadas. Após indicar um baixo apelo deliberativo na fase prévia do processo de estudo da obra, Ana justificou que seus hábitos de estudo não assumem esta característica. Embora as evidências não sejam suficientes para realizarmos inferências a esse respeito, podemos hipotetizar que estes eventos se deram em decorrência de oscilações motivacionais envolvendo as crenças de autoeficácia para a superação dos desafios iniciais e/ou baixas expectativas de resultado diante das novidades da percussão múltipla (aspecto anteriormente relatado pela estudante).

Eu acho que não pensei em etapas não... eu vim, montei e falei “tá, o tempo que sobra eu vou começar a destinar pra peça”. Eu acho que, como está muito no começo e as vezes que eu vim estudar sempre teve que demandar tempo para a montagem (e eu não estudei dias seguidos), acaba que eu venho e monto e “ah, vou ver de novo tudo que eu já vi”. Mas a intenção, o que eu gosto de fazer, é um planejamento, tipo: hoje eu já toquei isso aqui, no próximo dia que eu vier (espero que seja amanhã), eu pretendo fazer a outra seção, então eu já venho um pouco

mais programada. Só que por enquanto tem sido isso: eu venho, monto e passo. No que eu já fiz eu só faço uma revisão (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 19).

Ao avançar no processo de estudo (encontros um, dois e três), as fragilidades iniciais no planejamento da prática deram lugar à adoção de **metas de aprendizagem** com *características proximais, grau de complexidade variado e especificidade* delimitada com base na estrutura e nos desafios da obra musical estudada. “Proximidade”, “dificuldade” e “especificidade” dos objetivos são elementos teóricos descritos por Bandura (1991b) e Schunk (2001; 2015) como as *propriedades das metas*. Desse modo, os objetivos definidos por Ana basearam-se na autoavaliação contínua do desempenho, nos desafios (enfrentados e previstos), nos recursos que dispunha (materiais ou não, a exemplo das estratégias) e, especialmente, na estrutura da obra musical (suas seções e exigências de realização). No encontro um, a aspiração de avançar na leitura da peça e lidar com novos desafios musicais representou o principal objetivo. No encontro dois, Ana ampliou o detalhamento de suas metas, sugerindo o trabalho com seções específicas da obra (reforçando a previsibilidade de desafios envolvendo a instrumentação/baqueteamento e o andamento), o uso de estratégias específicas (como o estudo mental) e a delimitação temporal que, embora não específica, parece-nos representativa do ponto de vista organizacional (“quero chegar aqui num período de tempo”). Próximo do fim do processo de estudo da obra (encontro 3), a principal meta apontada por Ana concentrou-se no seção final da música (variante 5), considerando as experiências angariadas até o este momento.

Pretendo seguir de onde eu não estou fazendo. Pegar do começo do trecho que eu travei e seguir adiante. Isso aqui [trecho inicial] já está resolvido, é só treinar agora, questão técnica e tal. Eu já olhei ela de uma forma geral, mas eu não toquei tudo. Então vou tentando tocar o trecho que não foi visto (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 19).

O meu foco agora são as duas últimas variantes (4 e 5), que vão dar mais trabalho. Meu objetivo agora é continuar o que já estou fazendo: sentar sem instrumento, imaginar a movimentação, o tímpano e o Xilofone, porque vai ser basicamente isso – vou usar duas baquetas de xilofone, uma de xilo aqui e uma de tímpano. É muito rápido, então a minha intenção é começar devagar mas sem instrumento, só na imaginação; quero chegar aqui [trecho específico da variante 5] num período de tempo (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 25).

Trabalhar a 5ª variante é minha intenção, vou focar nisso. Até aqui [4ª variante] a gente já tem uma noção da peça (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).

Bandura (1989, p. 1180) explica que “a capacidade de vislumbrar os resultados prováveis das ações prospectivas é outra maneira pela qual os mecanismos antecipatórios regulam a motivação e a ação humana”. O autor reforça que uma função central dos processos cognitivos consiste na previsibilidade da ocorrência de eventos (em uma espécie de “simulação cognitiva”), oportunizando a criação de meios para exercer o controle sobre situações adversas. Neste sentido, dados coletados com Ana (encontro 2) sugerem o uso do **pensamento antecipatório** com função diagnóstica, com base na análise da tarefa e de seus desafios.

Eu não cheguei no trecho, mas aqui vai ser um probleminha, porque eu estava ouvindo alguém tocando a variação 4 e eu não estava conseguindo identificar o tempo certinho. Não parei pra tocar, mas analisando eu já achei meio complicadinho (...) eu acho que as duas últimas páginas vão dar mais trabalho em questão de leitura. Talvez não seja muito difícil, mas olhando agora me parece bem complicado (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 23).

Conforme exposto por Zimmerman e Cleary (2006), nos modelos processuais e cíclicos da autorregulação da aprendizagem, a **planificação das tarefas** (a escolha de “o que fazer”) concentra-se primordialmente na fase prévia dos processos autorregulatórios, ao lado da “definição das metas” e das “fontes de automotivação” para a realização. No caso de Ana, a seleção das tarefas foi orientada, sobretudo, pelo conteúdo da obra musical e pela gestão do tempo de estudo. Embora tenham emergido tardiamente em seu discurso (encontro 4), estas informações assumem relevância visto que revelam traços autorregulatórios do processo de estudo, além de apontar os critérios utilizados para a autoavaliação processual do desempenho com base no questionamento: “o que qualifica uma tarefa como cumprida de modo a permitir o avanço no estudo?”

Então, as 5 variantes mais a introdução eu não pensei em dividir por dias, mas realmente eu trabalhei seccionado: primeiro eu trabalhei a variante 1, depois a 2, depois a 3, depois a 4... não que eu precisasse firmar, decorar e tocar “de cabeça”, não. Mas assim, eu toquei e sei pra onde vai, eu sei que baqueta usar mais ou menos, eu fiz anotações, eu ouvi muito a peça e fechei a [variante] 1, ela está na minha cabeça, vamos pra 2; e assim foi... (p. 37) (...) [Agora] como seria para a última entrevista, eu não dediquei tempo só para a última variante [5] (que é o que estava pendente). O maior tempo foi pra ela, com certeza. Mas, depois que eu comecei a entender como ela [variante 5] deve ser executada, eu comecei a trabalhar ela [a obra] de uma forma geral. [Desde o encontro 3] acho que na maioria das vezes (talvez 60% das vezes) que eu toquei, foi olhando ela inteira, não só a variante 5 (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

b) A fase de MONITORAMENTO:

Azzi, Basqueira e Tourinho (2016, p. 107), em um ensaio sobre o ensino de música na perspectiva da TSC, apresentam o “monitoramento” como uma auto-observação sistemática e deliberada de aspectos públicos (sociais) e privados (pessoais) do desempenho em determinadas realizações, “como a compreensão de uma peça musical, seja através da leitura ou da percepção auditiva”. A respeito deste subprocesso autorregulatório, na entrevista prévia, Ana realizou dois apontamentos principais. O primeiro tratou dos **fatores de distração** observados nos momentos de estudo e suas implicações no desempenho das tarefas. São eles: (a) o uso indiscriminado de dispositivos eletrônicos (celular); (b) as interrupções que incidem na desconcentração; (c) as pausas para descanso que tendem a se estender; (d) aspectos fisiológicos como fome, sono e cansaço. O reconhecimento do impacto exercido por estes elementos de distração por si só representa um esforço metacognitivo, considerando que demandou o monitoramento e a avaliação do processo de estudo, do próprio funcionamento cognitivo e comportamental e de variáveis dos contextos de aprendizagem nos quais a estudante se insere.

O principal [fator de distração] é o telefone sem dúvida, tanto na internet quanto quando alguém me liga. Eu costumo desligar a internet, mas enfim, o celular por si só já me atrapalha bastante. Outra coisa me incomoda muito é quando eu estou estudando muito concentrada na peça e entra alguém na sala. Por isso eu monto os instrumentos para lá [sentido contrário da porta] porque se eu ver alguém já sinto que quebrou minha concentração. As pausas me atrapalham bastante: as vezes você vai lá fora, quando vê já passou 40min e você está sentado lá. Cara, até a fome me atrapalha. Se eu venho estudar com fome... ou com sono também. Eu preciso estar descansada (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).

Segundo Bandura (1986 apud POLYDORO e AZZI, 2008, p. 154) a auto-observação “serve a duas importantes funções no processo de autorregulação: promover a informação necessária para o estabelecimento de padrões de desempenho realísticos e avaliar as mudanças em curso do comportamento” viabilizando, quando necessário, o redirecionamento das ações (as chamadas “mudanças auto-dirigidas”). Além da problematização dos fatores de distração, Ana indicou **comportamentos autorreativos** com vista a superação destes desafios, a exemplo de limitar seu acesso à internet nos momentos de treino e posicionar-se nos espaços de estudo de modo a reduzir as interrupções e a consequente desconcentração. Esse dado reforça que a autorregulação considera a coexistência das funções psicológicas observação, monitoramento, avaliação e autorreação no processo de estudo, sem que estas funções atuem isoladamente ou de modo linear (SIMÃO e FRISON, 2013; ROSÁRIO e POLYDORO, 2014).

O segundo apontamento realizado por Ana a respeito do automonitoramento aproxima-se da dimensão “método”, visto que trata de estratégias para a resolução de problemas. Quando perguntada sobre os desafios enfrentados durante o estudo de uma obra, o principal elemento destacado pela aluna foi a “leitura musical melódico-harmônica” (ou seja, nos instrumentos de teclado). Ana indicou uma carência de estratégias para a superação desta problemática, sugerindo apenas evitar o uso de técnicas reconhecidamente pouco eficazes como a leitura “nota a nota”. Segundo os dados, a ausência de recursos para lidar com os desafios da leitura musical incidem na gestão temporal, à medida que a carência de estratégias acarreta o uso de procedimentos como a repetição exaustiva.

(...) depende do instrumento: se for teclado, meu desafio é a leitura, não ficar caçando nota. Esse é o pior de todos pra mim, o mais difícil. No Xilofone, como é uma linha melódica só, fica um pouco mais fácil. Mas na marimba, ficar caçando nota ali... as vezes eu me sinto perdendo muito tempo (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 5).

Em complemento as informações coletadas na primeira entrevista estão os dados do questionário sobre regulação metacognitiva. Nas 10 questões relativas ao monitoramento, foi possível observar tanto a confirmação das informações concedidas em entrevista quanto algumas discrepâncias sutis. Assim, isolada abaixo do ponto central da escala *likert* (às vezes) está a iniciativa “busca por suporte social”, apontada como um aspecto pouco realizado (*faço pouco*). Este dado alinha-se ao exposto por Ana na entrevista inicial e, como veremos a posteriori, será confirmado nos dados relativos ao processo de estudo da obra.

A “identificação dos trechos complexos das obras estudadas” e as “correlações entre a prática instrumental e as disciplinas da graduação”, de acordo com Ana, são dois eventos de ocorrência esporádica (realizados *às vezes*). O primeiro destes itens parece estar em descompasso com o exposto em entrevista (dimensão “método”), quando a aluna relatou o uso extensivo de estratégias de atenção, de organização e processamento de informações associadas as práticas analíticas e ao estudo mental (favorecendo a identificação das passagens problemáticas, influenciando na definição das metas e estratégias). O segundo elemento (relação entre a prática e as disciplinas teóricas) relaciona-se com a transferência de habilidades e conhecimentos entre domínios, uma realização metacognitiva. “As habilidades metacognitivas ajudam os estudantes a transferir o que aprenderam de um contexto para outro, ou de uma tarefa para outra” (CAMBRIDGE, 2015, p. 2), favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Ainda de acordo com os dados do questionário, três são as iniciativas mobilizadas por Ana *quase sempre*, a saber: “a prática do autorregistro”, “a coleta de informações em diferentes fontes” e “o uso de diferentes ferramentas de memorização”. O **autorregistro** foi anteriormente relatado associado à duas tendências: a sistematização dos exercícios de aquecimento e o apoio à memorização. Os dados da entrevistas somados ao questionário corroboram evidências acerca da utilização efetiva deste procedimento. Não obstante, a consulta a diversas fontes de informação pode ser questionada com base no exposto por Ana na entrevista inicial e nos dados da dimensão “influências sociais” (analisados posteriormente), quando limita as fontes às orientações de seu professor e a consulta às *performances* de referência (gravações). Da mesma forma, embora no questionário (assim como na dimensão “método”) Ana indique fazer uso de diferentes ferramentas de memorização, nos dados da entrevista inicial evidenciou-se uma carência de estratégias de retenção de informação, chegando a ocasionar situações de desmotivação. Tais discrepâncias podem estar associadas a defasagens na **calibração** das crenças de autoeficácia, isto é, um desequilíbrio entre as percepções pessoais de capacidade e o que se confirma na confronto com a realidade empírica.

Por fim, os dados do questionário destacaram quatro tendências recorrentes no estudo (*faço sempre*): (1) “as ações estratégicas frente a desafios específicos”, (2) “a memorização em função da fluência e autonomia”, (3) “a realização de anotações na partitura” e (4) “a postura crítica e reflexiva diante das informações recebidas”. Os três primeiros itens estão em concordância com as reflexões propostas a respeito da dimensão “método”, embora a memorização deliberada esteja em descompasso com a carência de estratégias de armazenamento apontada pela estudante. O quarto e último item destacado (a postura crítica e reflexiva diante das informações recebidas) revela dois importantes traços do estilo de aprendizagem de Ana: o pensamento crítico (baseado na autorreflexão) e a autonomia (conferida pela agência humana), elementos determinantes para a autorregulação da aprendizagem. Nessa leitura, os “conceitos pré-existentes nas estruturas cognitivas e crenças pessoais exercem

influência seletiva na percepção, pois determinam a quais aspectos será dada mais atenção, sua interpretação e como a informação de desempenho é organizada para representação na memória” (AZZI e POLYDORO, 2017, p. 13).

Regulação Metacognitiva	Síntese das questões	Nunca faço	Faço pouco	Às vezes	Quase sempre	Faço sempre
Monitoramento	Procuro identificar os trechos mais complexos das obras estudadas.					
	Quando identifico a dificuldade, utilizo estratégias específicas.					
	Faço anotações sobre o processo de aprendizagem das obras.					
	Quando recebo informações, procuro refletir antes de pôr em ação.					
	Quando estudo uma obra, reúno informações de diferentes fontes.					
	Busco memorizar a obra para proporcionar fluência e autonomia.					
	Para memorizar uma obra, me apoio em diferentes ferramentas.					
	Consigo relacionar a prática instrumental com outras disciplinas.					
	Ao estudar meu instrumento, realizo/reviso anotações na partitura.					
	Solicito ajuda de outras pessoas quando necessário.					

Tabela 13: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de monitoramento).

A seguir, será realizada a descrição e análise dos dados referentes ao processo de estudo da obra. A Tabela 14 apresenta a categorização dos dados da fase de **MONITORAMENTO**.

Dimensão DESEMPENHO – (2) MONITORAMENTO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Execução da obra durante a entrevista: introdução, variantes 1 (íntegra) e 2 (metade); sem interrupções.	Execução da obra durante a entrevista: introdução, variantes 1, 2 e 3 (na íntegra); sem interrupções.	Execução da obra durante a entrevista: variante 4; com uma interrupção.	Execução da obra durante a entrevista: execução da obra na íntegra; sem interrupções.
Experiências metacognitivas: <i>autoquestionamentos</i> .	Experiências e conhecimentos metacognitivos.	Experiências metacognitivas: <i>autoexplicação verbalizada/pensar alto</i> .	Experiências metacognitivas: <i>verbalização das estratégias/êxito percebido</i> .
Desafios: especificidades da percussão múltipla e expectativas de dificuldades.	Conhecimentos metacognitivos e efetividade das estratégias.	Conhecimentos metacognitivos e os desafios observados.	Conhecimentos metacognitivos procedimentais e condicionais.

	Revisão das metas: estratégias e experiências metacognitivas.	Revisão das metas: objetivos com base no tempo e nos desafios.	Revisão das metas: objetivos como reguladores da ação.
	Desafios: especificidades da percussão múltipla.	Desafios percebidos: a revisão da gestão temporal e das estratégias.	Desafios percebidos: dificuldades técnicas e musicais.

Tabela 14: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de monitoramento.

À luz da metacognição, o monitoramento dos comportamentos e realizações cognitivas envolve, dentre outros fatores, as **experiências metacognitivas**. Estes empreendimentos ocorrem em situações de falha no processamento cognitivo (na ausência de compreensão sobre algo) ou de entendimento repentino, tratando-se de experiências que estimulam o exercício intelectual altamente consciente (LIVINGSTON, 1997; JOU e SPERB, 2006). Da mesma forma, Schraw e Moshman (1995, p. 355) esclarecem que “estudos apontam uma relação entre os **conhecimentos metacognitivos** e a acurácia do monitoramento” no processo de autorregulação. “Podemos assim considerar, tal como Flavell (1987), que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas estão interligados” (ibid.) e, além de influenciarem-se mutuamente, interfere, diretamente no automonitoramento.

Na análise das entrevistas realizadas ao longo dos quatro encontros quinzenais, pôde-se observar os seguintes fenômenos inerentes às experiências metacognitivas (ver TABELA 15):

Fenômenos inerentes às experiências metacognitivas	Dados coletados: “Unidades de verbalização”
Autoquestionamento/perguntar a si mesmo (FLAVELL, 1979).	<i>O que eu fiz de diferente hoje foi trocar a posição do woodblock. Era para estar aqui, mas eu pensei “<u>vou pôr as baquetas aonde?</u>” Ai eu coloquei as baquetas lá [indicando] (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 16).</i>
Autoexplicação verbalizada/pensar alto (ANDRETTA et al., 2010).	<i>Eu estava tocando e fui identificando [as dificuldades], falei: “<u>ah, vou anotar isso aqui porque se não vou esquecer</u> (entrevista do encontro 3, p. 28).</i>
Verbalização das estratégias/autopercção de êxito (RIBEIRO, 2003).	<i>[Agora] como é a última variante [5] eu pensei ‘<u>vou fazer ela inteira</u>’, e realmente foi mais efetivo (entrevista do encontro 4, p. 34).</i>

Tabela 15: Fenômenos inerentes às experiências metacognitivas.

Além destes elementos, eventos como o “fenômeno ponta-da-língua” (saber que se sabe determinada informação, mesmo na ocorrência de lapsos de memória), os “*insights*” e a “epifania” (rompantes de clareza mental e súbita percepção de compreensão sobre algo) também compõe o escopo teórico relativo às experiências metacognitivas.

Nos dados dos encontros 2 a 4, foi marcante a aparição de traços de comportamento e pensamento relacionados aos conhecimentos metacognitivos – declarativos, procedimentais e condicionais – em interface com as experiências metacognitivas, conforme destacado a seguir:

✓ **Conhecimentos declarativos (variáveis da pessoa):**

Esta categoria de conhecimentos metacognitivos tocam os saberes relativos às variáveis da “pessoa”, que representam os conhecimentos que os sujeitos possuem baseados na autoconsciência a respeito do próprio funcionamento (isto é, saber que se sabe e conhecer o próprio funcionamento): “*eu tenho um pouco disso: se tem alguma coisa que eu não consigo fazer eu forço, fica mais alto [forte] mas de forma que eu decore (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 28)*. Destarte, os dados coletados com Ana a esse respeito apontaram para o controle de conhecimentos declarativos concernentes ao autofuncionamento diante de tarefas particulares, como processos de atenção e *input* visual de informações da partitura: (...) *uma outra dificuldade que identifico é que as vezes eu faço uma marcação, tipo: aqui eu preciso prestar atenção que tem mudança de nota; [porém] faço a marcação e eu não vejo minha marcação, (...) acontece bastante isso (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 23)*.

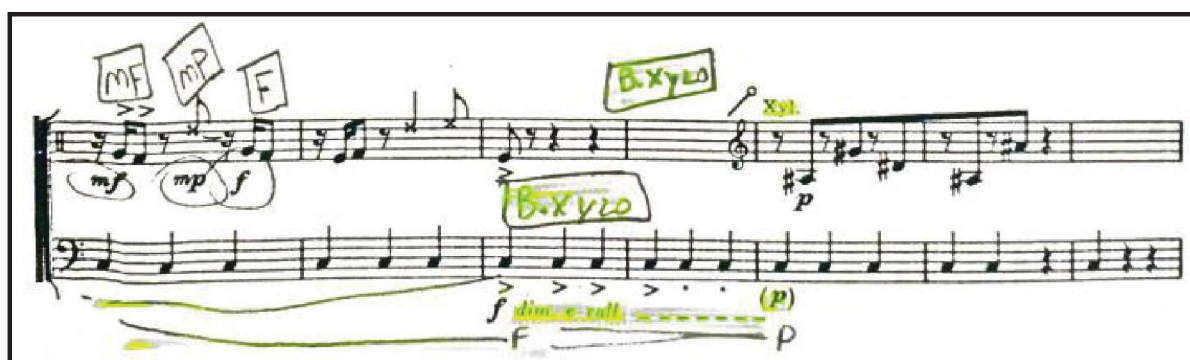


Figura 24: Variante 3 – passagem final (p. 4; sistema 3).

✓ **Conhecimentos procedimentais (variáveis das estratégias):**

Relacionados às variáveis das “estratégia”, os conhecimentos procedimentais dizem respeito aos saberes técnicos aplicáveis à domínios, contextos e tarefas específicas. Se os conhecimentos declarativos representam o “saber que se sabe”, os conhecimentos procedimentais tratam do “saber como fazer”. Abordando uma passagem musical específica (segundo sistema da variante 2), Ana denota ter conhecimentos sólidos das dificuldades da tarefa realizada e faz uso consciente do redirecionamento de estratégias. Neste sentido, as decisões tomadas pela estudante são orientadas pela gama de técnicas/estratégias que possui (diferentes possibilidades de manulação), pelos parâmetros musicais que busca aplicar em sua execução (a acurácia de aspectos como articulação e clareza sonora) e pelos conhecimentos condicionais (da variável tarefa): “*aqui também [variante 2] eu fiz uma manulação [específica]. Ai eu pensei em fazer um toque duplo aqui, mas hoje eu tentei fazendo só alternado e acho que sonoramente fica melhor.*”

Vou tentar fazer essas semicolcheias tudo alternado porque acho que fica mais definido todas as notas” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 21).

Figura 25: Variante 2 – passagem central (p. 3; sistemas 1-2).

Os conhecimentos metacognitivos procedimentais comumente associam-se aos conhecimentos condicionais (tarefa), e os dados coletados com Ana confirmam esta asserção. No relato disposto a seguir, a estudante demonstra alto nível de consciência reflexiva acerca dos procedimentos aplicados e de seus propósitos durante a última sessão de estudo no quarto encontro. Tanto “o que” se fez quanto o “porque” estão justificados e contextualizados na narrativa da estudante. Além disso, como podemos observar, as condutas autoavaliativas (julgamento do desempenho baseado nos padrões pessoais de conduta, expectativas de resultados e concepções musicais) parecem corroborar com a construção dos conhecimentos metacognitivos.

[Nesta sessão de estudo] eu comecei de trás pra frente: fiz um levantamento das partes mais trabalhosas (tanto tecnicamente quanto de organização) e fui trabalhando aos pouquinhos. Comecei pela variante 5; perdão, um pouco antes trabalhei um pouquinho a 4, [foquei] a questão técnica, [porque] ela é rapidinha e tem esses glissandos que são difíceis de fazer com o xilofone e a mudança no tímpano também [ver FIGURA 26]. Depois, eu acredito que eu tenha vindo para variante 3, porque aqui é muito complicado ficar mantendo a nota no tímpano e fazer essas notas nos outros instrumentos (no bongo, no prato); eu ainda acabo me perdendo um pouco nisso, então trabalhei um pouco nesse trecho. [Depois] parti direto lá para o começo, porque por mais que não seja difícil a leitura, talvez por eu ter estudado errado antes, ficou na memória uma leitura errada de alguns compassos. É bobo, é só prestar atenção... depois desses trechos [iniciais] eu segui direto com ela; terminei, fiz da capo ao fim. Depois, eu voltei para reforçar alguns trechos (principalmente do xilofone, são meio chatinhos, rapidinhos) (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 33).

Figura 26: Variante 4 – passagem final (p. 5, sistema 5; p. 6, sistema 1).

A adoção de estratégias de organização do material (o trabalho “por partes” e “na íntegra”) e de apoio (consulta as fontes de informação) ampliaram os conhecimentos acerca da obra em nível estrutural, harmônico e de discurso. Nesta direção, Cerqueira e colaboradores (2012, p. 102) explicam que a execução da totalidade da obra “permite consolidar uma visão interpretativa completa do repertório mediante saberes históricos, culturais, estilísticos e pessoais”. Em um paralelo com os expostos na dimensão “método”, podemos inferir que as estratégias baseadas na fragmentação da obra para o estudo auxiliaram na resolução de desafios pontuais, enquanto o trabalho da totalidade da peça esteve associado a uma compreensão do material musical em profundidade. A aplicação dos conhecimentos procedimentais (estratégias) parece, portanto, favorecer o desenvolvimento de conhecimentos condicionais relativos à tarefa realizada.

O que foi uma coisa bem legal [tocar a obra na íntegra], porque a noção da estrutura da peça, a musicalidade dela está ficando mais clara. Depois que peguei ela inteira, ouvi várias vezes, toquei várias vezes, acho que eu tenho uma ideia pra onde ela vai, qual é o ápice dela, os momentos de tensão... então de uma forma geral eu estudei a variante 5, mas também destinei um tempo para fazer ela de uma forma geral, inteira (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 34).

✓ Conhecimentos condicionais (variáveis da tarefa):

Vinculados as variáveis da “tarefa”, os conhecimentos condicionais demandam a tomada de ciência a respeito das circunstâncias nas quais determinados saberes e habilidades podem ser aplicados (ou seja, “onde” e “quando” empreender determinada iniciativa). A respeito disso, os dados coletados com Ana sugerem uma acurada consciência a respeito das exigências das tarefas: “eu acho que ela [a obra] é de médio para difícil; ela não é uma peça fácil. Deu pra fazer, mas realmente é um desafio grande” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36).

A literatura esclarece que algumas condutas improdutivas – a exemplo de negligenciar aspectos interpretativo-musicais em detrimento do apelo técnico – apresentam-se como um impedimento para a aquisição de elevados níveis de expertise musical, sendo estas falhas corriqueiramente cometidas por novatos (“não-experts”) (DAVIDSON, 2002; WILLIAMON, 2004; SANTOS e HENTSCHKE, 2009; CERQUEIRA et al., 2012; JORGENSEN e HALLAM, 2011). No depoimento abaixo, observar-se que Ana reconhece a necessidade de equiparar o investimento de esforço nas realizações técnicas e interpretativas. Em uma postura autoavaliativa, a estudante realiza julgamentos e inferências sobre o próprio desempenho.

Não tem porque o compositor colocar três dinâmicas (p, pp, ppp) se você não fizer. Acho que as vezes ficamos tão atrelados em tirar a divisão, pegar os instrumentos e as baquetas, que esquecemos dessas coisas. (...) Quanto mais eu vou tocando, mais eu vou percebendo umas coisas básicas: dinâmica, mudanças de andamento... (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 24).

A construção de conhecimentos condicionais (acerca da tarefa) relaciona-se com os avanços no processo de estudo. Dados e este respeito foram oferecidos por Ana com maior precisão e recorrência nas fases finais da preparação da peça. Isso leva-nos a considerar que os conhecimentos condicionais tornam-se mais representativos à medida que o processo de aprendizagem avança. Assim, a construção de um corpo de conhecimentos e habilidades interpretativas considera a adoção de uma multiplicidade de iniciativas cognitivas e comportamentais. Clarke (2002) e Jorgensen e Hallam (2011) esclarecem que, ao estudar uma obra, o instrumentista deve manipular uma variedade de elementos musicais visando a construção de uma *performance* coerente. Para isso, pode-se ouvir interpretações de uma determinada música, realizar analogias e utilizar metáforas auxiliadoras à compreensão musical, empreender análises musicais e extramusicais (relacionando elementos da música com outras manifestações artísticas, por exemplo), de modo a favorecer o aperfeiçoamento e refinamento da interpretação. Para Santos e Gerling (2010, p. 215), trata-se de uma “postura deliberada de busca de meios e recursos externos para aprofundar a compreensão e o conhecimento de uma peça em preparação”.

(...) ficou muito claro que tem trechos dela que vão se repetindo. Por exemplo, aqui eu vejo que é só uma suspensão (uma coisa no ar) que ele [o compositor] faz. A música mesmo começa a partir da variante 1, e você vê esse tema várias vezes depois [ver FIGURA 27]. [Então] eu acho que consigo compreender melhor a estrutura dela, de uma forma geral. Principalmente agora que estou tocando ela inteira, ela vai ficando mais firme – eu vou ficando mais segura, mas ela também vai ficando mais clara pra mim. Claro que ouvir outras interpretações ajudou bastante, não só tocar. Eu não me baseei em ninguém, todos [referenciais consultados] contribuíram. Então sim, eu tenho uma concepção diferente agora (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 34).

Figura 27: Variante 1 – variação motívica identificada por Ana (compassos 16-17 [a]; 23-24 [b]; 33-34[c]).

Um último aspecto sobre os conhecimentos condicionais (tarefa) diz respeito às particularidades da percussão múltipla. Esta modalidade instrumental apresenta variáveis específicas e distintas, considerando o caráter volúvel que torna as chamadas “unidades poli-instrumentais” próprias de cada nova obra musical. Lidar com uma diversidade de instrumentos aglutinados implica no desenvolvimento de novas habilidades organizacionais considerando os elementos que compõem a montagem de um *set-up* e a disposição espacial dos instrumentos, baquetas, mesas e estantes de partitura. Nesta dinâmica, podemos observar uma aproximação entre as experiências metacognitivas e a construção de conhecimentos condicionais, tratando especialmente das condutas de *autoquestionamento*. Livingston (1997, p. 2) explica que experiências como esta emergem em situações de resolução de problemas, análise de desafios e conflitos cognitivos que “ativam processos metacognitivos quando o aluno tenta corrigir uma situação”. Colombo e Antonietti (2017), esclarecem que o monitoramento realizado com base na metacognição representa um elemento-chave para o desenvolvimento musical, visto que auxilia o estudante a tomar ciência de seus erros e aumenta a propensão para a correção das falhas em situações de prática instrumental.

Para mim, uma das dificuldades (...) é a questão das baquetas. Pegar as baquetas no tempo certo, sem fazer barulho; é muito difícil esse negócio de trocar de baqueta sem fazer ruído. (p. 22). (...) isso é uma dificuldade também: eu não tenho tanto espaço para por outra estante. Se eu estou aqui, não vou enxergar lá (embora eu use óculos). Foi o que o professor falou: “você vai ter que pensar na estante”. Eu falei: “por enquanto está bom ali”, mas agora não está mais bom... (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 24).

Tem uma outra dificuldade também: organização. É muito complicado, porque quando você vai tocar outros instrumentos você tem duas ou quatro baquetas só, ou muda mas é coisa simples. Aqui [nesta obra] não, tem vezes que eu coloco a baqueta lá e penso “não, tem que ser aqui, ou em cima do xilofone”. Então, se organizar aqui no múltiplo é realmente uma coisa muito difícil (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38).

A visão da autorregulação adotada nesta investigação considera a incidência das **metas de aprendizagem** ao longo de todo um ciclo de estudo. Do planejamento (tratando dos objetivos que iniciam as ações) ao monitoramento e julgamento do desempenho (considerando a possibilidade de adaptação, revisão e/ou adoção de novos objetivos), as metas influenciam o autogerenciamento dos

estudos através de processos cognitivos e motivacionais mobilizados durante a aprendizagem instrumental. Bandura (1991b) esclarece que, ao realizar uma tarefa, as pessoas “podem manter seu objetivo original, reduzir suas metas ou adotar um objetivo ainda mais desafiador” (p. 87). Os dados sobre o monitoramento aqui apresentados (encontros 2, 3 e 4) oferecem uma ênfase na revisão e adaptação das metas, um atributo dos processos de auto-observação (SCHUNK, 2001).

Na segunda entrevista, Ana indicou que o nível de complexidade de trechos específicos exigiu o uso de estratégias metacognitivas que incidiram sobre as metas de curto prazo. Estes dados reforçam a aproximação entre as metas, as exigências da tarefa e as estratégias selecionadas, dentre as quais se destacaram as experiências metacognitivas (instruções autodirigidas conscientemente) e a exposição a diferentes versões da obra, atividade que favoreceu a realização de comparações, discriminações e inferências que influenciaram a superação dos desafios musicais enfrentados.

No quesito dificuldade, tem um trecho (segunda página, no meio da variação 1, mais para o final dela) que estava muito difícil de fazer na semana passada. Ai eu parei, pensei, devagar, ouvi de novo o que estava fazendo, falei: “não precisa ser nesse andamento”, até porque todas as vezes que vi pessoas executando, ninguém fez no andamento que eu estava fazendo. Então falei: “tá, vou fazer mais devagar”, e deu certo (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 20-21).

Os objetivos baseados no gerenciamento do tempo associados aos desafios das tarefas também estiveram em destaque, especialmente nos dados do terceiro encontro. A estudante indicou que, durante o processo de estudo da obra, metas baseadas na estrutura do material musical (grandes seções) sofreram alteração por conta dos desafios enfrentados (que, a propósito, apresentaram-se acima de suas expectativas): “*eu tinha definido que iria dar uma maior atenção para as variantes 4 e 5, mas, por conta de tempo e até das dificuldades que eu achei que não seriam tão grandes mas acabaram sendo, eu foquei só na 4*” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 26). Este aspecto vai ao encontro do exposto pela literatura a respeito da adoção de metas subordinadas à estrutura musical (NIELSEN, 2001; JORGENSEN, 2004). Na mesma direção, os problemas de gestão temporal (mencionados em associação aos desafios da tarefa) influenciaram o estudo no tocante ao ambiente físico, levando Ana a adaptar-se à novos contextos ambientais para o treino: “*(...) até estudei mais em casa, improvisando com o meu xilofone e um surdo no lugar do tímpano, e resolveu bem. Mas chegando aqui, me deparei com o tímpano e vi que tem mais dificuldades (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 26).*

A respeito dos objetivos de aprendizagem adotados no decorrer do preparo da obra, o último aspecto observado (encontro 4) destaca as metas como norteadores das ações no planejamento das tarefas a serem realizadas e na adoção de estratégias específicas (como escutar a obra, realizar o estudo mental e “por partes”). Assim, na etapa final da coleta de dados, a estudante frisou que todo o processo de aprendizagem da obra foi orientado por metas flexíveis o bastante para serem alteradas e rígidas o necessário para assegurar o funcionamento efetivo dos mecanismos de gerenciamento do comportamento, com destaque para a atenção e concentração. O trecho apresentado a seguir ilustra, além dos

elementos teóricos aqui mencionados, a incidência das experiências e conhecimentos metacognitivos, evidentes no exercício de pensar sobre os próprios pensamentos/ações e nas autoexplicações verbalizadas (pensar alto) (STERNBERG e STERNBERG, 2016).

(...) eu vinha pra cá [e pensava:] “semana que vem eu vou pra belas, vou fazer a variante 4”. Eu escutava a 4, treinava a 4 sozinho (sem o instrumento) chega aqui já estava meio pronto. Então realmente, eu trabalhei com metas todo esse tempo. A única vez que eu cheguei aqui e toquei ela inteira foi depois que eu terminei a variante 5, porque eu tinha a meta de fazer a 5, fiz a 5 e “beleza, vamos tentar fazer inteira agora” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

Para Bandura (2017b, p. 85), o modo como realizamos a **observação e interpretação dos desafios** no confronto com determinadas realizações molda o curso de nossas ações. Além disso, “as crenças de eficácia também determinam como os obstáculos e empecilhos são vistos” e superados e a percepção dos desafios, por seu vez, orienta a construção destas autocrências, das expectativas de resultado, das metas e estratégias de estudo. Estes elementos combinam-se no monitoramento da aprendizagem e tornam-se centrais para a autorregulação, haja visto que a “auto-observação pode motivar mudanças comportamentais” (SCHUNK, 2001, p. 131). A respeito da observação dos desafios, um amplo volume de dados foi angariado durante o processo de estudo aqui investigado. Faremos a exposição considerando a fase inicial (encontro 1), fase central (encontros 2 e 3) e fase final (encontro 4) do processo de estudo.

Na **fase inicial da coleta de dados (encontro 1)**, as principais problemáticas relatadas estiveram relacionadas à montagem do *set-up* de percussão múltipla (incluindo instrumentos e baquetas). Detalhes específicos da escrita para tímpano foram frisados pela aprendiz, com destaque aos aspectos de execução (técnica) e afinação. A estudante pontuou também, além dos *desafios percebidos* (com base na análise das experiências iniciais com a obra), o que podemos chamar de *previsão de desafios*, uma iniciativa baseada na previsibilidade de eventos futuros representados por antecipação. Para Júnior e Winterstein (2010), trata-se de uma das cinco capacidades cognitivas básicas elencadas pela TSC: o “pensamento preditivo proativo” (pensamento antecipatório), situado junto da simbolização, autorregulação, autoconsciência reflexiva e competências vicariantes, “características específicas que são distintamente humanas” (BANDURA, 2017a, p. 50). Um exemplo é a menção ao funcionamento do Xilofone (qualificado com complexo) com base, aparentemente, em uma visão prévia da partitura (análise geral), sem que se tenha confrontado essas percepções prévias com as realizações efetivas.

Eu acho que você lidar com todos os instrumentos e tocar com baquetas adequadas para todos eles, e fazer o som que você acha que precisa, é o que está sendo mais difícil. Tanto que eu não estou usando tudo isso aqui junto [mostrando as baquetas], estou experimentando ainda. (...) Ah, eu esqueci de falar do tímpano, que está sendo um desafio também. Não vou nem considerar o fato de eu não estar com um bom instrumento, mas você acompanhar a melodia e preparar a pele bem certinho, fazer os glissandos e voltar... As alturas estão definidas bem certinhas, tem um sustenido até, depois ele volta... Fica bonito, mas é difícil [ver FIGURA 28] (...) O [xilofone]

tem bastante atividade depois. Não lembro se é muito difícil, mas vai ser bem trabalhado. Com mais presença, dirigindo o trecho (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 17).



Figura 28: Variante 1 – passagem central (p. 5; sistema 5).

Alguns elementos relatados por Ana podem ser compreendidos como preocupações do estudo, e estão associados tanto aos *desafios percebidos* (com destaque às variáveis específicas da percussão múltipla) quanto à *previsão de desafios*. Para a estudante, as preocupações que marcam o término da fase inicial de estudo da obra consistem em: *“conseguir dar conta de tudo isso. Porque beleza: no que é lento, não estou tendo dificuldade com leitura rítmica; estou tentando fazer a leitura conforme ele pede... mas nas partes rápidas, você fazer essa mudança de baquetas, tocar um instrumento aqui e outro lá, isso acaba sendo mais difícil.* (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

Na **fase central da coleta de dados (encontros 2 e 3)**, as dificuldades descritas por Ana mantiveram a relação com as particularidades da percussão múltipla, acrescentando aspectos musicais como as dinâmicas, articulações e variações métricas em determinadas passagens (especialmente na variante 4). Observou-se aqui algumas condutas de estudos adotadas em função dos novos desafios observados, como o remanejamento do tempo visando a resolução de problemas e a manipulação do andamento com suporte do metrônomo. Cerqueira e colaboradores (2012, p. 101) relatam que o *estudo lento* tem foco na “eficácia do movimento (dissociação, automatização, memória cinestésica e visual) aprimorando as habilidades motoras através de observação crítica e atenta”. A literatura tem salientado que a escolha dos andamentos deve prezar pela fluência musical. O *estudo com metrônomo*, por seu turno, valoriza o aprimoramento da regularidade métrica e rítmica, favorecendo também os processos de automatização. Guardadas as defasagens musicais deste tipo de prática (como a ausência de inflexões agógicas), o uso do metrônomo no processo de estudo representa uma estratégia legítima e consagrada, consistindo basicamente no aumento gradual do andamento até atingir-se a fluência almejada (CERQUEIRA et al., 2012).

[Na variante 4] tiveram mais pontos de dificuldade que eu identifiquei e eu tive que trabalhar, senão eu não conseguiria dar andamento nela. Principalmente no final, que tem esses glissandos juntos com uma nota no tímpano (o xilofone e o tímpano fazem glissando) e você tem que fazer no tímpano e já voltar com outra baqueta; é uma coisa muito rápida. Então, estou tendo que destinar tempo para estudar essas partes. É bem lento, eu até comecei com metrônomo (esse trecho eu consigo fazer com o metrônomo). Até comecei mais rápido, mas tive que diminuir (...). A afinação do tímpano é complicado, porque ela é rápida e no glissando ele indica a nota específica (Bb – E, e depois A – Eb). Então, você tem que confiar na agulha e tem que usar o ouvido porque não dá tempo de você olhar para o tímpano; a afinação o tímpano é uma questão bem difícil (principalmente no primeiro pentagrama da última página). Em questão de dinâmica, ele dá muita indicação (...) e se você não cuidar, você

acentua o contrário (da vontade de acentuar o contrário). Tenho trabalhado com o metrônomo e de forma lenta. Não trabalhei tanto quanto aqui, mas identifiquei que é necessário dar mais ênfase nesses acentos. Aqui [início da variante] eu até consigo fazer bem claro, mas aqui [no meio da página, 3º e 4º sistemas; ver FIGURA 29] começa a ficar um pouco mais embolado, então se você não cuidar só faz a nota certa, mas não faz com a acentuação e a dinâmica (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 27).

Figura 29: Variante 4 – passagem central (p. 5; sistemas 3-4).

Na 4ª variante (seção caracterizada por Ana como a mais complexa da obra do ponto de vista técnico), além de aspectos musicais como andamentos, dinâmicas, articulações, ornamentos e afinação (variação de alturas no tímpano), alguns elementos técnico-instrumentais foram ressaltados. A aprendiz destacou especialmente a escrita para xilofone e o uso de intervalos harmônicos de segunda, criando uma exigência técnica relativa a posição das baquetas (duas em uma única mão, ao passo que a outra encontra-se em atividade no tímpano) e do corpo em relação ao instrumento, de modo a favorecer a precisão na execução sem custos à integridade física (evitando-se lesões musculoesqueléticas). De acordo com o relato a seguir, as soluções encontradas por Ana parecem considerar esses fatores.

E a questão técnica do xilofone é bem complicada também: fazer as duas notas juntas [intervalos harmônicos de segunda], (...). É bem complicado fazer isso em um andamento mais rápido. Além de ser rápido, tem a questão técnica também [posição da mão]. Ai eu acabo virando um pouco a mão porque eu acho mais fácil de fazer uma segunda [intervalo]. Eu não sei o quão problemático isso pode ser, mas realmente se torna muito mais fácil. Não tenho sentido nenhum desconforto, mas fico preocupada... (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 28).

Figura 30: Variante 4 – passagem inicial (p. 5; sistema 1).

De acordo com Ana, a passagem final da variante 4 apresenta novamente desafios de afinação, sendo especialmente complexa a execução do ornamento *glissando*, dadas as condições rítmicas nas

quais encontra-se alocado. Além disso, a destreza motora e a consciência cinestésica são habilidades requeridas na conclusão desta seção, que faz uso de uma diversidade de instrumentos em um gesto rítmico abrupto que implica em um “deslizar rapidamente” pelo instrumental no *set-up*: “*aqui na 4ª variante é mais questão de afinação o problema, afinação e um pouco de agilidade do glissando, porque é muito rápido (duas colcheias, né); e daí, no final da 4ª tu vai lá do outro lado, vem no bongo, volta pra cá e faz outro glissando no contratempo, então é... é massa!*” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).

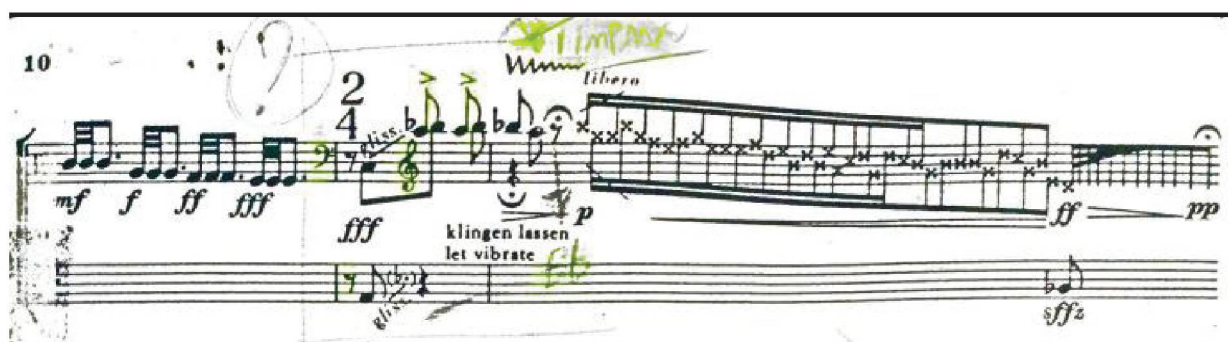


Figura 31: Variante 4 – passagem final (p. 6; sistema 1).

Ao término da fase central da coleta de dados, Ana relatou suas impressões – na perspectiva da *previsão de desafios* – acerca da 5ª e última variante. A partir de uma análise geral deste movimento, a estudante pontuou como desafiador o caráter musical “livre”, dada a indefinição de padrões métricos (evidente na ausência de fórmulas e barras de compasso), os ritmos aproximados (com certa relativização das durações e ênfase em “gestos sonoros”), a recorrência de fermatas e suspensões e, sobretudo, o fato de tratar-se de um epílogo com caráter de “quase-cadência”, o que confere ao instrumentista liberdade no uso de inflexões interpretativas, manipulando os elementos dispostos na partitura (por meio de inflexões agógicas, por exemplo) e explorando certa liberdade improvisatória.

É fato que as tendências que atribuem liberdade de execução ao intérprete são representativas no repertório para percussão. Todavia, tratando-se de uma aluna de primeiro ano, é previsível que alguns destes aspectos se apresentem como novidades e, possivelmente, como desafios. Assim, Ana salientou a carência de conhecimentos condicionais (acerca da tarefa) e procedimentais (estratégias), sobretudo a respeito da notação e dos elementos não descritos na bula da obra – como os espirais horizontais nas semibreves e breves do primeiro sistema (ver FIGURA 32). No intento de sanar as dúvidas e amenizar as percepções negativas dos desafios, a estudante procurou apoio instrucional na figura do professor e realizou novamente consultas à gravações da obra.

[A 5ª variante] é bem mais livre; é uma leitura que eu não estou habituada a fazer. Até comentei com o professor: “o que é para fazer aqui? Eu nunca vi esses símbolos...” e ele me explicou que esse é um trecho mais livre, para você se soltar, e eu não tenho tanta experiência com isso. [Os desafios são] “soltura” e notação, talvez até mais a notação [indicando 1º sistema da variação 5] (...). E a questão de andamento, porque é muito livre e ele não indica, por exemplo, em quanto que é pra vir aqui... então eu preciso escutar melhor os músicos [gravações] fazendo essa variação [5]. É realmente uma notação que eu não estou habituada. Então, esse é um problema

que eu sei que vou enfrentar e eu nem cheguei a tocar isso aqui, fiquei só na 4ª variante (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 26).

Figura 32: Variante 5 – passagem inicial (p. 6; sistemas 2-3).

Na **fase final da coleta de dados (encontro 4)**, as concepções de Ana acerca dos desafios enfrentados mostraram-se mais sólidas, a ponto de possibilitar a distinção entre “desafios técnicos” e “desafios de interpretação”, com base em uma visão integral da obra. A esta altura do processo, as percepções a respeito das dificuldades não mais se encontram no plano da *previsão de desafios*, mas sim no *julgamento do desempenho*. Inferências fruto de autoavaliações possibilitaram o reconhecimento das “dificuldades superadas” (como a leitura da obra em sua totalidade e a superação dos problemas técnicos primários) em contraste aos “desafios em processo de superação”, a exemplo das dinâmicas (variante 1), do andamento (variantes 3 e 4) e dos ornamentos (*glissandos* em toda peça).

(...) eu até fiz um levantamento dos pontos difíceis de forma geral. Tem muitas dificuldades que são técnicas, mas também de interpretação, os dois [elementos] entram nessa questão [das dificuldades]. Por exemplos: as dinâmicas continuam sendo um problema, principalmente na variação 1 (não exclusivamente, mas é onde as vezes eu fico me batendo). O trabalho com a dinâmica eu sei que é uma coisa que preciso continuar, mas as vezes acabo não fazendo por conta de outras coisas. A velocidade de alguns trechos também é complicado, principalmente nas variantes 3 e 4 (por causa do xilofone, é bem difícil); sinto que tem melhorado, mas ainda continua uma dificuldade. Os glissandos são complicados; as vezes essa questão de se perder: estou tocando aqui e principalmente quando faço um glissando eu meio que esqueço a partitura e quando vou focar, eu já nem sei direito onde está (não só aqui [indicando], mas em outros trechos também); acredito que seja mais isso (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 34).

c) A fase de AVALIAÇÃO:

Conforme exposto por Santos (2008, p. 123) com base na literatura especializada (WILLIAMSON, 2004; LEHMAN et al., 2007; HALLAM et al., 2011), a autoavaliação em situações de aprendizagem instrumental “consiste na reflexão sobre a pertinência das estratégias frente às metas estipuladas, visando o refinamento e aperfeiçoamento” da prática musical. Estes julgamentos pessoais acerca do próprio desempenho assumem uma função *diagnóstica* – tendo foco no reconhecimento dos aspectos positivos e negativos do processo de aprendizagem, referenciando os padrões pessoais de desempenho, o valor das tarefas realizadas e as atribuições de causalidade; função *formativa* – de caráter processual e relativa a autossupervisão, prevê o acompanhamento das realizações com base nas metas e nas estratégias de aprendizagem; e função *contínua* – que revela a dimensão autorreativa dos processos avaliativos, permitindo a realização de mudanças conscientes tais como o ajuste das metas e das estratégias adotadas. Como a autoavaliação encontra-se em um plano reflexivo, verificar-se-á que esta subfunção psicológica da autorregulação conserva uma relação direta com os processos metacognitivos.

Na entrevista inicial, quando convidada a compartilhar informações acerca de como realiza suas autoavaliações, Ana afirmou avaliar-se com base na *observação de progressos*, isto é, os avanços verificados (função formativa) em relação ao *tempo despendido* (função diagnóstica): “Acho que todo mundo faz um pouco disso [autoavaliar-se]. Você pensa: “*poxa, progredi aqui*”, ou “*estou andando devagar, preciso me dedicar mais*”. (...) a gente acaba refletindo o quanto acha que está desenvolvendo ou não (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6). Estas considerações sugerem o uso de **conhecimentos declarativos** da “variável pessoa”, visto que são suscitadas por meio das informações sobre o próprio funcionamento. Ana, quando afirma refletir sobre o quanto está se desenvolvendo musicalmente, pratica a reflexão sobre a própria cognição, um empreendimento fundamentalmente metacognitivo.

A respeito dos resultados da avaliação de desempenho, a aluna entrevistada afirmou que: “(...) as vezes dá uma desanimada, ai você tenta se dedicar mais. Não deixa de ser uma forma de reação à sua autoavaliação, né” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6). Este relato toca diretamente às **autorreações** (subfunção psicológica da autorregulação) mobilizadas a partir dos autojulgamentos. Ana explica que os momentos de desânimo (um aspecto emocional identificado pela aluna como nocivo e, portanto, algo a ser evitado) são superados por autoincentivos propulsores do engajamento, o que revela a emergência da automotivação em uma perspectiva autorreativa. Azzi (2014, p. 52), referenciando Bandura (1986), afirma que “as pessoas que estabelecem metas, monitoram seu desempenho e estipulam recompensas para si mesmas normalmente apresentam desempenho superior aos colegas que também estabelecem metas e monitoram seus progressos, mas não planejam autoincentivos”. Nesta ótica, os três subprocessos psicológicos da autorregulação atuam em conjunto, buscando responder as seguintes perguntas: (a) *o que estou fazendo?* (auto-observação), *como estou fazendo?* (autoavaliação) e *como posso melhorar meu desempenho?* (autorreação).

Ainda a respeito da autoavaliação, os dados coletados por meio do questionário suscitam reflexões interessantes. Diferentemente dos processos de *planejamento* e *monitoramento*, as cinco questões sobre *avaliação* apresentaram os índices mais baixos em termos de adesão de condutas, sem que se tenha registrado um empreendimento de elevada recorrência (*faço sempre*). Indagada sobre a “frequência com que atinge os objetivos de aprendizagem” e sobre a “autorreflexão acerca das qualidades pessoais como instrumentista”, Ana afirmou não realizar com frequência ambas iniciativas (*faço pouco*), incluindo a “reflexão sobre as fragilidades pessoais enquanto instrumentista”, cuja frequência de realização é pouco expressiva (*às vezes*). Estes dados trazem à baila discussões sobre as **crenças de autoeficácia**, considerando que a construção de autocrenças positivas (associada aos autoconceitos e ao *self*) demanda a autorreflexão a respeito das competências pessoais para executar ações em um determinado contexto. Por conseguinte, a baixa ocorrência destas iniciativas pode estar associada ao declínio das percepções pessoais de eficácia.

Por outro lado, em contraste à entrevista inicial, nos dados coletados no questionário Ana sugeriu realizar apenas “às vezes” a “avaliação dos avanços em relação as metas e estratégias” (*função formativa* da autoavaliação). Todavia, em concordância parcial com os dados da entrevista, a “avaliação dos avanços em relação as metas e estratégias” foi indicada como frequente (realizada “quase sempre”).

Regulação Metacognitiva	Síntese das questões	Nunca faço	Faço pouco	Às vezes	Quase sempre	Faço sempre
Avaliação	Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado.					
	Avalio meus avanços em relação as minhas metas e estratégias.					
	Atinjo com frequência os meus objetivos de aprendizagem.					
	Busco refletir sobre as minhas qualidades como instrumentista.					
	Procuro refletir sobre as minhas fragilidades como instrumentista.					

Tabela 16: Questionário – estratégias metacognitivas no estudo instrumental (fase de avaliação).

À seguir, será apresentada a análise dos dados referentes ao processo de estudo da obra. A Tabela 17 apresenta uma síntese que organiza e categoriza os dados relativos à **AUTOAVALIAÇÃO**.

Dimensão DESEMPENHO – (3) AUTOAVALIAÇÃO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Feedback autoavaliativo: aspectos positivos.	Feedback autoavaliativo: desafios de natureza musical.	Inferências autoavaliativas: parâmetros musicais.	Feedback autoavaliativo: aspectos positivos e negativos.

Atribuição de causalidade: especificidades do domínio e experiências pessoais.			Atribuições de causalidade: metas, estratégias e esforços despendidos.
			Inferências autorreativas: ciclos de estudo futuros.

Tabela 17: Dimensão “desempenho” – elementos teóricos vislumbrados na fase de avaliação.

Na análise dos dados a respeito do processo de estudo, notou-se a emergência de três grandes categorias que nortearão as reflexões aqui expostas, a saber: (1) *feedback* e inferências autoavaliativas, (2) atribuições de causalidade e (3) inferências autorreativas. Para organizar a exposição destas informações, levaremos em consideração a fase inicial (encontro 1), a fase central (encontros 2 e 3) e a fase final (encontro 4) da coleta de dados.

✓ O *feedback* e as inferências autoavaliativas:

Na **fase inicial da coleta de dados (encontro 1)**, as considerações apresentadas por Ana sugerem concepções pessoais positivas acerca do desempenho no início do processo de estudo. A estudante considerou a comparação entre o pouco tempo de estudo (primeiros ensaios) com os resultados preliminares (destacando especialmente o encaminhamento da leitura e a identificação dos trechos complexos) e o nível de dificuldade da obra (que influenciou nas expectativas de resultado e no valor atribuído à tarefa): “(...) acho que para um primeiro momento, nos primeiros ensaios que eu tenho feito nesse trecho [introdução e variante 1], está saindo. Consegui identificar os trechos com maiores problemas, estou parcialmente satisfeita. Eu acho bacana, é uma trabalhadeira bem grande! (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

Na **fase central da coleta de dados (encontros 2 e 3)**, destacaram-se especialmente os *feedbacks* autoavaliativos considerando os desafios musicais vivenciados. Os relatos apresentados a seguir sugerem que a medida que o processo de construção da *performance* avançou, os julgamentos pessoais tornaram-se mais criteriosos e específicos (tratando de aspectos musicais singulares) e o senso de autocrítica mais aguçado. Isso reforça que a autoavaliação é guiada por elevados níveis de consciência reflexiva, considerando as exigências da tarefa em comparação aos resultados parciais obtidos. Portanto, saber “o que fazer”, saber “como fazer” e saber “o que se está fazendo”, são conhecimentos de natureza distinta que se relacionam nos processos de aprendizagem instrumental e interferem nas funções autoavaliativas.

(...) eu não estou nada satisfeita com as dinâmicas que eu tenho feito. Por exemplo, eu não acho que tenho conseguido diferenciar o “piano” de “pianíssimo”, e tem um “pianíssimo” aqui na frente também, terrível! Eu acho que está ficando muito igual. Essa é uma dificuldade que eu tenho identificado mais nos últimos dias. Quanto mais eu tenho tocado, mais eu tenho percebido que a coisa está muito semelhante. Eu não tenho ficado satisfeita. Aqui, por exemplo na variação 3, eu comecei antes de ontem a pegar firme nela. Aqui é um trecho que

hoje eu estava tocando e tentando fazer essas dinâmicas: aqui [pentagrama superior] ele exige um “sforzando”, vai para o “mezzo-forte”, vai para “forte” de novo, e aqui [pentagrama inferior] ele quer só um “crescendo”. Então você não tem que atacar nada, você só tem que crescer enquanto a mão direita está “descendo o pau” [atuando com muito atividade] nos instrumentos. Esse é um trecho que, por enquanto, está sendo meio difícil (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 22).

The image shows a musical score for two staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. It contains several measures of music with handwritten dynamic markings: *sfz*, *mp*, *mf*, *mp*, and *f*. There are also handwritten notes like 'LLL' and 'B.XYZ' in green. The bottom staff is a bass clef with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. It contains several measures of music with handwritten annotations: 'mp - sonoro accel. poco a poco' and 'f dim. e rall.' in green. A handwritten signature 'Odebrecht' is written across the bottom staff.

Figura 33: Variante 3 – passagem central p/ final (p. 4; sistema 3-4).

Na **fase final da coleta de dados (encontro 4)** foi possível observar uma diversidade de elementos, dentre os quais destacaram-se aspectos positivos e negativos por meio da autoavaliação realizada. O relato que segue apresenta a avaliação positiva dos resultados feita com base em critérios do domínio (especificidade musicais e técnicas da obra), salientando um senso crítico acerca do desempenho (com destaque aos ganhos e possíveis insucessos) em uma visão realista das dificuldades, destacando os problemas identificados, mas ainda não superados.

Acho que eu consegui me desenvolver bem com aquilo que a peça precisa. Não achei que eu fiquei aquém. Também não acho que está ótimo, mas comparado a ideia que eu tinha, eu acho que eu consegui. Ela não traz nada de absurdamente difícil (...). [Mas] os problemas são inúmeros: tem problemas de dinâmica, problemas técnicos, mas assim, eu gostei muito do desenvolvimento que eu tive a partir da peça. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36).

Segundo Portilho (2011, p. 116), “ao conhecer-se cada vez um pouco mais, a pessoa abre possibilidades de analisar as exigências próprias da tarefa e relacioná-las com a realidade que se apresenta”. Pode assim refletir sobre as informações, examinar as metas, atentar às novidades e familiaridades dos eventos observados, bem como o nível de exigência das tarefas, “tornando-se assim autônoma diante de suas aprendizagens” (p. 117). Os princípios descritos por Portilho elucidam a relevância do autoconhecimento para os processos autorregulatórios. Neste sentido, em um exercício de autoavaliação dos ganhos durante o estudo da peça, Ana pontuou o **autoconhecimento** como um aspecto central associado a perspectiva do autoensino. Os novos desafios apresentados pela percussão múltipla criaram a necessidade do desenvolvimento de estratégias de estudo (como denominou Ana, “outras maneiras de estudar”), da sistematização das estratégias já utilizadas em outras ocasiões e da aplicação das condutas de estudo já conhecidas, mas não colocadas em prática. Tais ganhos exercerão impacto não

somente neste ciclo de estudos, mas na conduta da estudante de modo geral, influenciando a construção de conhecimentos declarativos (sobre o próprio funcionamento), procedimentais (sobre as estratégias pertinente à cada desafio) e condicionais (sobre as variáveis das tarefas). Estes dados sugerem também a efetividade da transferência de competências entre diferentes tarefas de um mesmo domínio (CAMBRIDGE, 2015).

Essa questão de se autoavaliar realmente eu faço bastante e, por fazer, eu diria que a palavra do processo de tocar essa peça é o “autoconhecimento”. Como eu falei, fiz coisas que eu nunca tinha feito, e que eu sabia que tinha que fazer mas que eu não fazia porque menosprezava. Então, eu comecei a fazer e vi que surte efeito. Então o autoconhecimento tocando peça de múltiplo, acho que foi o que eu mais ganhei e o que eu não tinha alcançado com outras peças (no teclado, no tímpano). Aprendi muito comigo mesma assim, sabe. Se você for pensar, eu fiquei pouco no instrumento; mas me conhecendo, conhecendo a peça e outras maneiras de estudar que eu não fazia, foi muito enriquecedor. Agregou muito! (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38).

[O maior ganho] foi o autoconhecimento. Foi uma obra que me permitiu conhecer muito sobre o meu método de estudo. Provavelmente eu não tenha um método definido ainda; mas [este processo] contribuiu para [saber que] as coisas que eu não fazia (mas sei que tenho que fazer) são efetivas. Eu pude conhecer a mim mesma e uma forma de estudar que não é a que eu estava fazendo até então. Tecnicamente também foi bem enriquecedor, por trabalhar o múltiplo, trabalhar vários instrumentos (não tem como isso não ser um ganho pra gente). (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 39).

Ao término do preparo da obra (encontro 4), as principais inferências autoavaliativas realizadas por Ana concentraram-se nas dificuldades vivenciadas em todo o processo. Como sugere a estudante (em uma visão otimista e positiva) a observância de dificuldades e falhas não deve ser qualificada como um fator negativo, visto que a ciência acerca dos insucessos pode orientar mudanças em direção à aprendizagem efetiva: “conforme eu vou tocando, mais problemas e coisas que eu estou fazendo errado eu vou identificando, o que é bom”. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 39). Além disso, a percepção das fragilidades pode auxiliar na manutenção (revisão e/ou ampliação) dos conhecimentos metacognitivos: “eu acho que a minha parte de análise musical é ainda bem precária (...) (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 39).

✓ **Atribuições de causalidade:**

De acordo com Zimmerman e Cleary (2006, p. 62) “depois que os estudantes realizam uma determinada tarefa eles frequentemente avaliam e refletem cognitivamente sobre as causas percebidas de seu desempenho”, enfoque descrito pela “teoria das atribuições causais” (WIENER, 1986 apud BANDURA, 1991b). Segundo esta formulação teórica, as razões para determinados tipos de desempenho podem ser atribuídas à causas internas ao indivíduo (fatores controláveis como esforços e estratégias utilizadas) ou à causas externas (fatores incontroláveis, como sorte ou acaso). Esta classe de atribuições avaliativas exerce influência nos processos autorregulatórios dada sua relação recíproca com as crenças de autoeficácia. A esse respeito, a literatura destaca que aprendizes com elevado senso de eficácia pessoal tendem a atribuir as falhas no processo de estudo à fatores possíveis de serem controlados, ao passo que estudantes com baixas crenças de autoeficácia atribuem seus fracassos à

fatores incontrolláveis (SILVER et al., 1989; BANDURA, 1997; CLEARY e ZIMMERMAN, 2001 apud ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

No início do ciclo de estudos (encontro 1), Ana associou os desafios vivenciados a dois fatores: (1) as particularidades do domínio da percussão múltipla – em concordância com o exposto por Zimmerman (2000) a respeito dos “critérios do domínio” como um parâmetro avaliativo; e (2) a pouca experiência pessoal com esta modalidade (uma causa interna; portanto, controlável) – fator explicado por Austin e colaboradores (2006) com as “habilidades pessoais” no que toca às atribuições de causa no desempenho instrumental.

(...) não há um costume [com a percussão múltipla], né. Não é como a marimba, que você tem quatro baquetas e se resolve ali. Não, é uma baqueta para cada coisa e nessa movimentação você não sabe onde deixa a baqueta. se é aqui para facilitar pra cá ou se é pra lá, sabe. É uma coisa a se pensar ainda. Mas é realmente isso, parece que é a falta de prática com a percussão múltipla; você dar conta de vários instrumentos diferentes (...) (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).

As metas e estratégias adotadas também são consideradas nas atribuições de causa para os desempenhos na prática instrumental. Austin e colaboradores (2006) concebem como critérios atribucionais os “esforços despendidos” – tratando-se, na perspectiva defendida por Zimmerman e Cleary (2006), de causas internas e, portanto, controláveis. Ao término do processo de coleta de dados (encontro 4), Ana frisou estes fatores, reforçando os bons resultados obtidos (atribuições aos êxitos): *“(...) além das metas, as estratégias que eu usei para alcançar essas metas me fizeram conseguir ler a peça. Deu para alcançar [as metas] justamente porque eu seccionei a peça e levantei as estratégias para alcançar (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37); (...) eu acho que as metas e as estratégias que eu mesma defini surtiram efeito (p. 39).*

O relato apresentado na sequência (encontro 4) descreve atribuições aos insucessos (dificuldades de movimentação e ausência de consciência gestual atribuídas a defasagens cognitivas de atenção e memorização) e êxitos (competências organizacionais relativas as “habilidades pessoais”, “esforços despendidos” e “critérios do domínio”) (ZIMMERMAN, 2000; AUSTIN et al., 2006). Importa reforçar que ambos os aspectos (êxitos e insucessos) estiveram relacionados às particularidades do domínio (portanto, no âmbito da percussão múltipla).

Mas, ainda assim o problema [da movimentação] continua persistindo, porque as vezes eu acabo não dando atenção, não tá na memória que naquele trecho eu tenho que trazer baqueta pra cá ou tem que levar pra lá. Mas também tem alguns aspectos que amadureceram (num sentido positivo). Por exemplo: eu sinto que agora eu tenho organizado, eu consigo entender que a baqueta está aqui, o woodblock está ali, o triangulo está lá, assim, é mais rápido de montar. Mas ainda assim a questão estrutural, de você se movimentar, pegar baqueta e levar lá e não aqui e deixar ali, é bem difícil. Tem que estudar... (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38).

Encerrando as considerações realizadas à luz das atribuições de causalidade, destacamos um depoimento oferecido por Ana ao término do processo de coleta de dados (encontro 4), no qual a aluna apresentou como justificativa para algumas fragilidades da execução da peça a quantidade de

tempo destinado para o estudo da obra. Assim, a jovem estabeleceu uma relação de causa e efeito entre o que definiu como “pouco tempo investido” e os resultados musicais obtidos. Estes fatores são justificados teoricamente por Austin e colaboradores (2006) como critérios autoavaliativos baseados nos “esforços despendidos” e nas “interferências ambientais”, levando-se em consideração o impacto das variáveis estruturais (disponibilidade de recursos materiais para o estudo).

Minha própria expectativa era ter me dedicado mais a peça, (...). Acho que é uma grande falha. [A peça] poderia estar melhor, um pouco mais firme, tem trechos que eu fico insegura para fazer mudança e esqueço para onde eu vou, que baqueta que eu pego... Acho que isso é consequência do tempo que eu deixei de destinar para ela. Não acho que o tempo que eu destinei sem o instrumento seja mais importante, acho que aqui [na universidade e com os instrumentos] é super importante também, mas acabou não acontecendo [com a frequência pretendida] (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 39).

✓ Inferências autorreativas

Como vimos, a autorregulação é governada pelo monitoramento pessoal (auto-observação), pelos julgamentos de desempenho (autoavaliação) e pela reações pessoais corretivas (autorreações) (BANDURA, 1991b). Nesta perspectiva, as ações e as avaliações pessoais a respeito das mesmas “abrem caminho para influências autorreativas pela comparação do desempenho com objetivos e padrões pessoais” (BANDURA, 2008c, p. 76). Polydoro e Azzi (2008, p. 156) explicam que a maior parte do comportamento é regulado “por consequências autoavaliativas, na forma de autossatisfação, autoinsatisfação e autocrítica”. Na mesma direção, Bandura (1989, p. 1180), a respeito dos processos de autojulgamento e autorreação, elucida que as metas “criam envolvimento motivador em atividades, especificando os requisitos condicionais para autoavaliação”, incluindo os critérios de desempenho. Com base nisso, “as pessoas buscam autossatisfação cumprindo metas valorizadas e são estimuladas a intensificar seus esforços pelo descontentamento com desempenhos abaixo do padrão” (ibid.). As iniciativas direcionadas aos ajustes motivados pelas avaliações pessoais são, na perspectiva da TSC, a centralidade da autorreação – a terceira subfunção psicológica da autorregulação.

À medida que o processo de estudo da obra aproximou-se do fim, as inferências avaliativas realizadas por Ana apontaram para a replicação de condutas em situações de aprendizagem futuras, o que reforça o viés cíclico dos processos autorregulatórios: “*E realmente, coisas que eu sei que deram certo, se eu levar pra frente e aplicar em outras peças, vai surtir o mesmo efeito*” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38). Relativamente a este aspecto, quando convidada a simular mentalmente um recomeço do estudo da obra – levando em consideração as experiências angariadas no ciclo de estudos recém concluído – Ana não mencionou a intenção de realizar mudanças pontuais e incisivas, mas sim de reforçar (nas palavras da aluna: amadurecer, fortalecer) um aspecto que, segundo ela, influenciou direta e positivamente os êxitos vivenciados no trabalho com a obra: a definição e manutenção das metas pessoais.

Eu sei que agora eu começaria a estudar de uma maneira diferente. Eu acho que eu não mudaria, eu só amadureceria a ideia das metas. Metas pessoais com a peça, porque eu acho que foi bem válido e foi o que fez eu ler a

peça inteira. Eu acho que isso eu amadureceria, trabalharia ainda mais com isso, fortaleceria isso (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 39).

V. “O lugar onde eu mais estudo é na universidade, com certeza”: ambiente físico e a seleção e organização dos espaços de aprendizagem.

O desenvolvimento humano “(...) depende, em grande parte, dos tipos de ambientes sociais e físicos que as pessoas selecionam e constroem” (BANDURA, 2008c, p. 72), sendo determinado pela interação dinâmica entre *fatores pessoais* (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), *padrões de comportamento* e *aspectos ambientais* (socioculturais e físicos-estruturais). A respeito das variáveis contextuais, Bandura (2008, p. 84) elucida que “o ambiente não é uma entidade monolítica”, sendo composto por “três tipos de estruturas ambientais, incluindo o **ambiente imposto** [realidade apresentada], o **ambiente selecionado** [ambiente ativado] e o **ambiente construído** [condições autoasseguradas]”. Aproximando estes contributos ao domínio da aprendizagem instrumental, evidencia-se quatro aspectos que levam em consideração “a ação agente de explorar, manipular e influenciar o ambiente” (ibid., p. 71), são eles: (a) as condições estruturais oferecidas pelas instituições de ensino, (b) a disponibilidade dos alunos para usufruir de tais recursos, (c) a necessidade de compartilhar os espaços de estudo com os pares, e (d) o desenvolvimento das condições materiais que favoreçam o estudo instrumental.

Quando perguntado à Ana sobre seus **espaços de estudo**, apesar de ter salientado os momentos de estudo em casa (com destaque ao “estudo mental”), a aprendiz frisou a dependência dos espaços institucionais, descrevendo a universidade como o local onde mais estuda, dada a disponibilidade de material instrumental: “*em teoria eu tenho três lugares para estudar: na universidade, na flarmônica e em casa. Mas na flarmônica eu [quase] nunca estudo. [Na realidade] eu estudo na universidade e em casa, e o lugar onde eu mais estudo é na universidade, com certeza* (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6).

Uma vez compreendida suas preferências e opções quanto aos locais de estudo, foi solicitado a Ana que qualificasse os espaços onde costuma estudar, apontando os possíveis **aspectos positivos e negativos**. Quanto aos fatores desfavoráveis, a aluna relatou as limitações de espaço (salas de estudo) e a carência de material instrumental – ambos os fatores relacionados ao *ambiente imposto*, neste caso, oferecido pela universidade: “*acho que [o principal desafio] é o espaço físico. Na maioria das vezes tem três salas e vários alunos. Isso interfere bastante. Muitas vezes não tem nem espaço e nem instrumento disponível*” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6). A respeito dos aspectos favoráveis, Ana apontou a qualidade dos instrumentos, que embora sejam escassos em quantidade, são de altíssima qualidade. Em uma leitura otimista deste cenário, a estudante compreende que a existência dos locais e recursos para estudo na universidade – mesmo considerando as limitações – merece ser celebrada. Este dado pode ser assistido sob perspectiva dos *ambientes selecionados e construídos*, visto que as percepções de Ana a respeito dessas variáveis são potencialmente influenciadoras no modo como seleciona e modifica seus ambientes de aprendizagem.

O positivo é o que a gente tem [espaços e materiais para estudo]. Não temos tanto espaço, mas temos um lugar para estudar. É a qualidade dos instrumentos. O que tinha no passado eram instrumentos velhos. Agora a gente tem instrumentos de qualidade: uma super marimba, um super tímpano... São referências muito boas pra gente (...). Tem um de cada, mas um de cada muito bom (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6).

A seguir, será realizada à exposição e análise dos dados coletados durante o processo de estudo da obra musical. A Tabela 18 apresenta a categorização dos dados referentes a dimensão da autorregulação **ambiente físico**.

Dimensão AMBIENTE FÍSICO			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Desafios estruturais enfrentados: acesso limitado ao instrumental.	Desafios estruturais enfrentados: acesso limitado ao instrumental.	Ambiente criado: principais locais de estudo.	Desafios estruturais enfrentados: acesso limitado ao instrumental.
Ambiente selecionado: substituições e adaptações.			Desafios estruturais: períodos estratégicos para o estudo.

Tabela 18: Dimensão “ambiente físico” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados.

No decorrer do processo assistido por esta investigação (especialmente nos encontros 1, 2 e 4), os desafios estruturais relatados pela estudante se concentraram nas **limitações de acesso ao material físico** (instrumentos, suportes e acessórios) tratando-se, portanto, do *ambiente imposto* (a realidade física e estrutural apresentada pelo meio). Como podemos observar no relato apresentado a seguir, os dados relativos ao ambiente imposto também estiveram relacionados às variáveis da percussão múltipla (considerando a quantidade de recursos que o trabalho com essa modalidade demanda): “*o primeiro dia foi muito trabalhoso, porque não tem toda a estrutura, o material para fazer a montagem. No primeiro dia nem estava desse jeito, estava mais enrolado ainda (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18).*”

As considerações realizadas por Ana a respeito dos desafios físicos e estruturais também despontaram associadas às *atribuições de causalidade* e aos *fatores motivacionais*. Na intenção de compreender e justificar aspectos de seu desempenho, a estudante frisou o impacto da carência de recursos nas dificuldades de execução e nos fatores emocionais e motivacionais – salientando ocasiões nas quais a intenção de estudar foi frustrada pelos entraves estruturais.

[Me preocupa] a questão de nem sempre ter os instrumentos disponíveis aqui, por exemplo. Do último encontro que eu tive com você, acho que talvez metade das vezes que eu vim não tinha todos os instrumentos disponíveis. Essa caixa, por exemplo, não é a que eu uso, o tripé fica mais baixo, dificulta. Tem um trecho que é muito difícil de fazer com a caixa baixa assim (...). Tu vem na ansiedade de conseguir estudar e muitas vezes não consegue. É bem ruim! (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 23).

A menção aos desafios de ordem estrutural seguiram até o final do processo de coleta de dados. No quarto e último encontro, Ana reforçou este pormenor ao identificar a recorrência de problemas de natureza física/material. Segundo ela, metade das sessões de estudo realizadas ao longo do ciclo de preparo da obra sofreram interferência negativa das variáveis estruturais: *50% das vezes que eu vim estudar, os acessórios não tinha, o bongo eu consegui depois também, o xilofone as vezes estava sendo utilizado...* (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37).

Entretanto, as considerações de Ana a respeito do ambiente físico não se restringiram à queixas. Após identificar as dificuldades, exercitando as competências da agência humana, a aluna sugeriu trabalhar a partir do *ambiente selecionado* (ativando e selecionando componentes do ambiente imposto) e do *ambiente criado* (desenvolvendo as condições para o autodesenvolvimento). Nas palavras da entrevistada: *“o problema é que falta material: tem o triângulo que eu não tenho ainda, e tem o tam-tam pequeno do professor que ele vai trazer. Então, por enquanto estou improvisando* (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 17). O “estar improvisando” descrito por Ana consistiu em adaptações por meio de substituições entre instrumentos semelhantes (a exemplo dos pratos disponíveis para o estudo, não necessariamente adequados aos propósitos da obra estudada).

As ações orientadas para a seleção e criação de contextos de aprendizagem influenciaram diretamente a escolha dos locais de treino. Assim, Ana indicou que a opção por realizar sessões de estudo em casa (local reconhecidamente limitado do ponto de vista do material instrumental) considerou o aproveitamento dos recursos disponíveis neste contexto e interferiu no delineamento das tarefas a serem realizadas (a exemplo do trabalho exclusivo com a variante 4 por um determinado período): *“(...) onde eu estudei mais foi em casa, sim. Por isso que eu toquei mais a quarta [variante]: porque eu resolvia com o que eu tinha lá (quase resolvia, faltou o tímpano). A escolha para trabalhar só o quarto foi proposital, foi pensada* (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 31).

Um último dado a ser discutido a respeito do ambiente físico aproxima-o da dimensão “tempo”. Na perspectiva do ambiente selecionado, Ana disse manipular os aspectos temporais no intento de melhor aproveitar as condições oferecidas pelos espaços de aprendizagem. Trata-se de estratégias de otimização e aproveitamento dos recursos físicos com base no tempo, explorando o que podemos chamar de “períodos estratégicos para o estudo”: *“Vou confessar que o fato de ter que montar, chegar aqui e as vezes não ter o instrumento, era um pouco desanimador. Então, eu tentava vir em horários que eu sabia que a sala estaria vazia e eu poderia ter tudo a minha disposição* (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 37-38).

VI. “Minha principal fonte é ver alguém tocando a obra”: as influências sociais e as fontes de informação.

As informações advindas dos contextos socioambientais detém o potencial para “desenvolver habilidades de autorregulação, mas os indivíduos que as recebem têm o papel ativo de decidir quais

informações tiram dos eventos e quando e como usam as habilidades adquiridas”, portanto, “as pessoas não reagem simplesmente de forma mecânica as influências situacionais – elas as processam e transformam ativamente” (BANDURA, 2008b, p. 55). Assim, concebendo os aprendizes como indivíduos dotados de autonomia, criticidade e poder agêntico, a literatura em cognição e educação musical tem apresentado as influências sociais na aprendizagem considerando seu impacto do ponto de vista da *motivação* (a partir apoio da família, dos amigos e professores) e do *desenvolvimento de habilidades*, tratando das influências exercidas por agentes sociais proficientes no domínio formativo em questão (neste caso, na *performance* musical) (BARRY e HALLAM, 2002; DAVIDSON, 2002; HALLAM, 2011; CREECH, 2011; WELCH e OCKELFORD, 2011; MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013). A esse respeito, a TSC destaca os processos de aprendizagem observacional por exposição a modelos – a chamada *modelação social* (COSTA, 2008).

O **viés motivacional das influências sociais** foi inicialmente tratado nas discussões relativas a dimensão “motivação”, com base nas experiências vicárias (um das fontes de autoeficácia). Para este momento, importa salientar que embora o apoio recebido dos pares tenha sido maior em comparação ao dos familiares, o suporte parental ocupou um status de maior relevância. Segundo Ana, fatores como o *background* (o seu histórico formativo e profissional), as expectativas do âmbito familiar quanto a sua inserção profissional e as representações sociais dos familiares sobre o “ser” e “torna-se” uma musicista, influenciam em sua relação com a família, bem como na maneira como os familiares compreendem e valorizam as suas realizações musicais.

[Recebo incentivo dos] colegas da instituição sim. Familiares, nem todos. Nem todos veem a música realmente como uma profissão ou algo que precise destinar tanto tempo. (...) tenho um apoio parcial da família e na instituição tenho sim (...). Eu não sei se os demais pensam assim, mas eu acho que o apoio familiar talvez conte até mais. Principalmente na minha situação. Eu já fiz uma outra graduação e a expectativa é que eu fosse procurar um trabalho. Agora, voltar para fazer outra graduação... então ter esse apoio familiar mesmo que parcial eu acho que é bem motivador. Mais do que dos colegas, que também influencia bastante (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6).

Concernente às **fontes de informações**, Ana cita a consulta frequente a vídeos de *performances* de instrumentistas de referência (músicos que servem de modelos aos processos de aprendizagem). No entanto, o contato com tais referências é evitado por Ana nos primeiros momentos de estudo de uma obra, sob a justificativa de que suas concepções iniciais não devem ser influenciadas pelas decisões interpretativas tomadas pelos modelos visualizados e/ou ouvidos. De certa forma, a aluna procura valorizar a emancipação em relação as influências externas em suas escolhas musicais e a autonomia na compreensão do material musical, tanto para decifrar os códigos da partitura quanto para imprimir sua subjetividade na construção da interpretação – aspectos que, segundo Barretto-Filho (2016), consistem em um dos objetivos centrais no ensino da *performance* musical.

Minha principal fonte é ver alguém tocando a obra. Eu tento não fazer isso já “de cara”. tipo: ah, peguei a obra e vou ver alguém tocando (...). Mas, quase sempre depois eu vou dar uma olhada em como as pessoas desenvolvem aquela peça (principalmente os percussionistas que você mais acompanha) (...). [No primeiro momento] eu evito [consultar gravações] porque quero tirar a peça por mim mesma. Não quero ver alguém tocando para eu saber: “ah, esse trecho tem que começar lento”. Eu quero que eu entenda aquilo e não que alguém venha me dizer. Eu quero ver se eu consigo entender a obra “de cara”, que eu consiga pelo menos tirar um pedaço dela. Não digo que eu vou tirar ela inteira para depois ouvir. Às vezes eu tiro quase metade ou quase até o final e depois eu vou ouvir alguém. É que parece que eu vou estar “colando”, sabe. Tipo: “ah, vai começar assim!” Mas, se eu não tivesse ouvido, será que eu teria feito assim? (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6-7).

A aprendizagem observacional, na visão sociocognitiva, considera que toda informação oriunda da observação de modelos sofre a ação do sistema cognitivo. Assim, os dados coletados são processados com base nas crenças pessoais, nos padrões de desempenho, nas previsões de resultado, entre outros fatores. A esse respeito, Costa (2008, p. 140) explica que “a hipótese proposta por Bandura (1969a, 1971) considera que o desempenho de respostas imitativas [em exposição a modelos] é, em sua maior parte, controlado pelas consequências antecipadas das ações (...)”, portanto, “o comportamento imitativo está apenas parcialmente dependente das suas consequências externas”, sendo marcante a influência de variáveis internas como a cognição. Iniciativas reportadas por Ana, como a comparação entre sua *performance* e a de modelos – “*eu tento tirar ela sozinha e daí comparar; eu quero ver se eu consigo*” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 6-7) – estão apoiadas em procedimentos essencialmente cognitivos, visto que a comparação exige, além de um alto nível de consciência reflexiva, a realização de inferências avaliativas. Na visão da percussionista, a consulta a modelos (visuais e/ou auditivos) contribui com seu desenvolvimento instrumental: “*não vejo isso como algo ruim. Se é um percussionista ‘massa’ que está desenvolvendo ‘massa’ a obra, eu acho que não atrapalha, ajuda. No meu caso, contribui bastante*” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 7).

As **práticas musicais coletivas**, do ponto de vista da aprendizagem musical autorregulada, representam a oportunidade para uma aprendizagem observacional baseada na inserção social dos sujeitos e nas relações interpessoais; fomentam o desenvolvimento da eficácia coletiva e das motivações de ordem social; proporcionam a oportunidade para a autoavaliação do desempenho com base em parâmetros normativos (entre os pares) e colaborativos (no trabalho em grupo) (ZIMMERMAN, 2000), além de oportunizar o desenvolvimento de habilidades perceptivas (auditivas, visuais, expressivas) requeridas pela prática musical em grupo (DAVIDSON, 2002; JORGENSEN e HALLAM, 2011). No discurso de Ana, as práticas musicais coletivas emergiram em dois momentos: quando convidada a compartilhar informações sobre suas experiências pré e pós-ingresso na graduação e, mais tarde, quando indagada especificamente a respeito destas práticas e dos efeitos percebidos em seu desenvolvimento musical. A estudante entrevistada disse praticar música em grupo tanto com finalidades formativas quanto profissionais, observando que esta iniciativa contribui, inclusive, para o seu desenvolvimento musical individual: “*depois de um tempo tocando junto você vê que contribui muito musicalmente, sabe. Agora, se isso interfere no meu desenvolvimento individual? Eu acho que sim. Contribui positivamente. Eu toco*

em banda e em orquestra e isso traz uma experiência. Você consegue se desenvolver melhor no instrumento” (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 7).

Os dados que seguem dizem respeito ao processo de estudo da obra acompanhado ao longo de quatro encontros quinzenais. A categorização destes dados pode ser consultada na Tabela 19.

Dimensão INFLUÊNCIAS SOCIAIS			
Elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados			
1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
Modelação: a observação de modelos visuais e auditivos como um suporte à resolução de problemas.	Modelação: comparações e inferências de julgamento na observação de modelos.	Modelação: observação de modelos e a resolução de problemas específicos.	Modelação: motivação guiada pelo <i>feedback</i> das realizações.
Modelação: comparações e inferências avaliativas na observação de modelos.		Modelação: processo induzido pela complexidade da tarefa.	Modelação: instrução especializada – modelos verbais.
			Modelação: fontes de informação limitadas ao suporte audiovisual.

Tabela 19: Dimensão “influências sociais” – elementos teóricos vislumbrados a partir dos dados coletados.

Para Bandura (1986; 2008a), a maior parte do comportamento é aprendido por observação, considerando os processos de modelação⁴². Para Schunk (2001, p. 128) a “modelação refere-se as mudanças cognitivas, afetivas e comportamentais que derivam da observação de modelos”. Nessa ótica, a aprendizagem está relacionada com a exposição a modelos – reais ou simbólicos, e suas expressões comportamentais, verbais e não-verbais (incluindo as realizações musicais) – em “situações nas quais extraímos referências que nos servem de guias para nosso comportamento pessoal” (AZZI e BASQUEIRA, 2017, p. 14). Nesta concepção, aprender vincula-se intimamente ao processamento de informação (em uma visão cognitivista) através da recepção e conversão de dados do meio que servirão como guias para novos comportamentos (BANDURA, 2008a). A literatura especializada salienta que a aprendizagem de habilidades de elevada complexidade (a exemplo da *performance* musical) ocorre pela observação de modelos associada a atuação direta. Desse modo, agregada ao exercício observacional, a prática efetiva – nos parâmetros definidos pela autorregulação – fornece o *feedback* corretivo necessário ao aperfeiçoamento das competências musicais.

⁴² O conceito de **modelação** desponta na TSC associado a aprendizagem observacional. Este constructo tem sido adotado em substituição a “imitação”, uma vez que “os efeitos psicológicos presentes na modelação são muito mais amplos do que aqueles presentes no termo imitação” (AZZI e BASQUEIRA, 2017, p. 19).

Indicativos de aprendizagem por modelação despontaram no decorrer do processo de estudo acompanhado por esta investigação. Os trechos de entrevistas expostos a seguir relatam que a observação de modelos (*performances* em áudio-vídeo consultadas na internet) ofereceu suporte à resolução de problemas particulares (tendo sido utilizada de maneira consciente, intencional e estratégica), a exemplo de aspectos específicos da percussão múltipla (como a montagem do *set-up* instrumental), das decisões quanto agógica, articulação, andamento e demais elementos relativos a interpretação musical. Os dados sugerem que Ana considerou as decisões interpretativas tomadas pelos diferentes modelos observados (e comparados) em complemento as informações dispostas na partitura, as suas concepções pessoais e aos conhecimentos (procedimentais e condicionais), ainda incipientes neste início de ciclo de estudo. Sendo assim, a análise de execuções referenciais auxiliou, de acordo com Ana, no “desenvolvimento de sua musicalidade”.

A percussão múltipla é total novidade pra mim, então foi bom ter ouvido [referências]. Não acho que estou sendo influenciada [negativamente], na verdade clareou porque quando eu dei uma olhada na partitura fiquei um pouco confusa com várias coisas, por exemplo: como eu faço isso aqui? É para ralentar, é para aumentar? É mais duro e mais staccato? Então isso [ouvir gravações] me ajudou bastante. Tem me ajudado em termos de interpretação da peça, porque pra mim não é muito claro você unir vários instrumentos de pele em uma execução. Isso [ouvir diferentes performances] tem me dado uma “musicalidade” maior. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 16).

[Observei nos vídeos] os instrumentos, montagem e baquetas que eles [percussionistas] estão usando. Nem todos fazem as mesmas mudanças, isso eu tenho visto que é meio pessoal. Mas sim, eu tenho me inspirado bastante nesses vídeos (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 19).

(...) e a questão de andamento, porque é muito livre e ele não indica, por exemplo, em quanto que é pra vir aqui... então eu preciso escutar melhor os músicos [gravações] fazendo essa variação [5] (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 26).

Os processos de modelação são orientados, entre outros fatores, pela observação de “como” e “quais” ações o modelo realiza, e quais as consequência de suas iniciativas (a exemplo dos resultados musicais obtidos pelo modelo). A aprendizagem observacional é guiada por quatro processos, a saber: (1) **processos de atenção** – fundamentais para que os eventos relacionados as ações dos modelos sejam percebidos e processados cognitivamente; (2) **processos de retenção** – “inclui a codificação e transformação de informações modeladas para o armazenamento na memória” (SCHUNK, 2001, p. 129). Nos dados coletados com Ana, evidências da realização destes processos puderam ser observadas. Primeiramente, a aluna indicou processos de atenção na escuta seletiva e criteriosa de gravações: “(...) tive que ouvir várias vezes. Tem boas gravações. Eu achei três gravações principais: uma delas é muito boa” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 20). A respeito do fato de Ana ter realizado repetidas escutas (“tive que ouvir várias vezes”) Costa (2008, p. 141) explica que “o código simbólico e a repetição são importantes ‘ajuda-memória’. As pessoas que mentalmente repetem ou realmente desempenham a resposta do modelo, provavelmente esquecem menos do que aquelas que não pensam nas respostas observadas,

nem as praticam”. *“Vou ouvir bastante, tentar tocar ela seguindo as orientações aqui [da partitura] e tentar fixar melhor a ideia da capo ao fim da obra (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).*

Em um outro momento, Ana indicou apoiar-se em representações simbólicas a partir do *input* de informações auditivas (gravações consultadas) e visuais (no exercício de compreensão dos elementos da partitura): *“vou ouvir bastante, porque como falei, a notação [na variante 5] é muito diferente, fora do comum pra mim” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30).* Empreendimentos representacionais são parte do processamento cognitivo que os exercícios de atenção e retenção (memorização) demandam. Para Azzi e Basqueira (2017, p. 26) “os padrões de respostas que foram observados durante o processo de atenção passam a ser representados na memória, de modo simbólico. Portanto, é a nossa avançada capacidade de simbolização que nos possibilita aprender novas respostas por meio da observação”.

O penúltimo fator que orienta a aprendizagem observacional são os (3) **processos de reprodução motora** – que demanda a conversão das concepções simbólicas dos eventos (tudo que foi representando e processado cognitivamente) em comportamentos. Associada aos fatores cognitivos como atenção e memorização de informações, “a prática pode levar a um aperfeiçoamento do comportamento” (KLEINMAN, 2015, p. 102). Nos dados coletados com Ana, os processos de reprodução – associados aos processos de atenção – atuaram como facilitadores da compreensão musical: *“ouvir os percussionistas tocando facilitou bastante. As seções são separadas. Depois que você escuta e dá uma tocada (até onde eu toquei) você vê que ela [a obra] tem seções bem claras (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 17).* Além disso, podemos observar que a ação direta levou em consideração as correções e aprimoramentos do comportamento (por meio da comparação entre o que foi representado cognitivamente e o que foi expresso em ações) e dos *feedbacks* corretivos – internos (autoprescritos) e externos (persuasões sociais em contextos de aprendizagem) (AZZI e BASQUEIRA, 2017). Nesse sentido, processos de comparação social (entre observador e modelos) ficaram evidentes em relatos como este: *“[eu] estava pensando em gravar isso aqui sim... Quero comparar se a minha gravação vai estar parecida com as que eu tenho visto” (Dossiê Ana – entrevista do encontro 2, p. 24).*

Por fim, após mobilizar processos de atenção, retenção e reprodução, para que uma nova informação seja aprendida, é necessário que haja uma boa razão para colocá-la em prática. Nesta leitura, a aprendizagem por observação é também guiada pelos (4) **processos motivacionais**. Um dos elementos centrais para a motivação na aprendizagem por modelação é a observação das consequências dos comportamentos dos modelos e sua inserção em determinado domínio. Neste sentido, os critérios de escolha dos modelos (quais gravações referenciar, por exemplo), a análise qualitativa de seus desempenhos (quais as melhores gravações observadas) e as respostas obtidas a partir da reprodução de seus comportamentos (*feedback* das ações modeladas) parece exercer influência na motivação. Em resumo, trata-se das consequências dos comportamentos tanto dos modelos quanto dos observadores – aspecto que influi no valor atribuído aos comportamentos emulados, nas expectativas de resultado e nas

crenças pessoais de eficácia (SCHUNK, 2001). Sobre este último elemento, destacam-se as experiências vicárias – processos localizados na interseção entre modelação, motivação e autoeficácia – e sua interferência na motivação e na aquisição de novas habilidades.

(...) a noção da estrutura da peça e a musicalidade dela está ficando mais clara. Depois que peguei ela inteira, ouvi várias vezes, toquei várias vezes, acho que eu tenho uma ideia pra onde ela vai, qual é o ápice dela, os momentos de tensão... (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 34).

A respeito das fontes de informação adotadas, embora a maioria dos fenômenos de modelação observados neste estudo estejam relacionados a modelos auditivo-visuais e simbólicos (com base em gravações de *performances*), Ana relatou receber suporte instrucional de seu professor a respeito do processo de estudo da obra, fator que destaca a preponderância dos modelos verbais altamente qualificados na orientação dos processos de aprendizagem. “Segundo Schunk (2008) os alunos que observam os professores explicarem e demonstrarem conceitos e habilidades estão mais propensos a aprender e se sentem mais capazes (...)”, elementos que exercem influência no aprendizado e na construção das crenças de autoeficácia (AZZI e BASQUEIRA, 2017, p. 34). Nesse sentido, os dados apresentados a seguir reforçam as implicações das orientações verbais nos processos de modelação e sugerem que a exposição oral de conhecimentos contribui para a aprendizagem instrumental por observação.

Eu fiz uma aula com a obra quando eu estava estudando a variante 3 ou 2 (não lembro bem) e não foi nem com o instrumento. O professor chegou e falou: “Camila, isso aqui você precisa ter claro, isso aqui é baqueta tal...” me explicou várias coisas que eu não sabia como é que fazia, questões de escrita ou as vezes de mudança de baqueteamento (que eu nem sabia que a bolinha preta era staccato e a bolinha branca era soft). Então foi uma explicação da peça e questões para ajudar na interpretação, mas foi sem instrumento (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38).

Encerrando a exposição deste item, destacamos as limitações das fontes de informações (sociais e materiais) apontadas por Ana no processo de estudo da obra. Segundo a estudante, as fontes restringiram-se ao suporte audiovisual e a algumas poucas aulas realizadas (de acordo com os relatos, apenas duas aulas). Ana mostrou-se insatisfeita a esse respeito, sugerindo que a expansão das fontes de informação poderiam ser benéficas para o seu desenvolvimento enquanto musicista. Na perspectiva da autorreação, esta seria uma conduta a ser corrigida em ciclos de estudo posteriores.

Isso é uma coisa que eu peço bastante: normalmente eu vou sempre no audiovisual ou em referências de áudio, nunca vou pra bibliografia, [por exemplo]. Acho que é uma coisa que nunca foi estimulada, sempre falam “Ana, é legal fazer isso”, mas eu esqueço de buscar uma referência falando sobre, explicando, debatendo sobre a obra. As minhas referências foram mais audiovisuais mesmo, várias versões (até teve uma que eu descobri recentemente) mas foi 100% audiovisual (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 38-39).

Santos e Gerling (2010) pesquisaram a aplicação de procedimentos de “autorregulação” e de “investigação” na preparação de um repertório por pianistas graduandos e pós-graduandos. Resultados semelhantes as condutas observadas em Ana foram encontrados no referido estudo: a maioria dos estudantes mais autorregulavam-se que empreendiam iniciativas investigativas visando o aprofundamento dos conhecimentos musicais e o aumento do rendimento instrumental, no que concerne à ampliação dos saberes a respeito da obra trabalhada. Tais considerações sugerem que a adoção deliberada de condutas autorregulatórias não está diretamente associada a uma postura investigativa em direção a expansão do aporte de conhecimentos interpretativo-musicais.

CONCLUSÃO

As teorias da aprendizagem de base behaviorista (segundo as quais o comportamento é moldado e influenciado majoritariamente por forças ambientais) e os modelos conceituais precusores do cognitivismo (apoiados na metáfora computacional – paradigma que inaugurou a chamada “revolução cognitiva”), desproveem os seres humanos de capacidades agênticas e subvalorizam uma consciência reflexiva funcional e a subjetividade conferida pelo *self*. Estas propostas – predominantes até o início da segunda metade do século XX – mostraram-se insuficientes para a descrição e compreensão dos processos de aprendizagem, o que impulsionou o desenvolvimento de novas perspectivas teóricas. Neste contexto, a TSC emergiu baseada na premissa de que as pessoas são organismos proativos e não apenas reativos, compreendendo que as capacidades cognitivas superiores possibilitam o exercício de um controle antecipado em substituição a simples reação às consequências de esforços. Dessarte, as pessoas “são motivadas e orientadas pela previsão de metas, e não apenas pela retrospectiva de limitações” (BANDURA, 2008a, p. 27). Elas estabelecem objetivos pessoais desafiadores e elevados padrões de desempenho, mobilizando esforços e recursos para sustentar tais padrões. Quando cumprem suas metas – sob a orientação das crenças de autoeficácia – as pessoas estabelecem padrões mais altos e adotam novos desafios (*ibid.*). Assim, as contribuições de Bandura e seus colaboradores destacam a natureza ativa dos indivíduos, valorizam a influência dos processos mentais no desenvolvimento humano e oferecem reflexões sensíveis às variáveis sociais.

No âmbito da aprendizagem da *performance* musical, as investigações apoiadas no paradigma sociocognitivo sugerem que um ciclo de estudo efetivo considera os seguintes elementos: o engajamento metacognitivo (a capacidade de refletir sobre os próprios pensamentos e ações, gerenciando-os); a aplicação de uma diversidade de estratégias (a exemplo do estudo mental aliado à prática motora); a definição de metas que organizam e orientam o trabalho em nível cognitivo, emocional e comportamental; a distribuição do tempo de modo a considerar a duração dos momentos de prática em função das necessidades do estudo, privilegiando a “prática distribuída” em detrimento do estudo massivo; a valorização dos processos motivacionais, com destaque à associação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos, as crenças pessoais de eficácia, as metas e as expectativas de resultados; e, por fim, a relevância da exposição a modelos significativos (incluindo gravações de *experts* e a figura docente), de modo a subsidiar processos de aprendizagem observacional (DAVIDSON, 2002; CAVALCANTI, 2009; MCPHERSON, et al., 2013; MADEIRA, 2014; VARELA et al., 2016; SOARES, 2018).

Adotando como marco teórico o constructo da autorregulação à luz da TSC e guiada pelas contribuições teóricas e empíricas dos estudos em educação e cognição musical, a presente investigação foi orientada pela seguinte problemática: “como os percussionistas em formação autorregulam o estudo no confronto com a preparação de uma nova obra musical?” O objetivo geral foi investigar, por meio de um estudo de caso, elementos da autorregulação da aprendizagem na conduta de uma

percussionista durante o estudo de uma nova obra musical. A seguir, por meio dos objetivos específicos, será apresentada uma síntese dos resultados atestando o alcance do objetivo geral da pesquisa.

(1) *Investigar os aspectos motivacionais que exerceram influência no processo de estudo da peça:*

A partir dos dados do período que antecedeu o estudo da obra *Variantes* (1962) – para percussão múltipla (Leo Brouwer), foi possível observar uma correlação positiva entre a associação dos *fatores intrínsecos* e *extrínsecos* e o engajamento com o estudo. Assim, tanto os aspectos intrínsecos quanto os extrínsecos influenciaram positivamente a motivação para a prática instrumental. A respeito das crenças de autoeficácia, as *autopercepções de competência negativas* estiveram associadas ao pouco tempo disponível para o estudo e as limitações de acesso aos espaços e instrumentos para o treino, enquanto as *autopercepções de competência positivas* foram associadas ao controle dos desafios – ou seja, a compreensão do material com o qual se está trabalhando e a consciência de “o que” e “como” fazer. As *experiências de domínio positivas* foram influenciadas pelos avanços (musicais e técnico-instrumentais) observados e pelo êxito percebido no delineamento de metas de aprendizagem. As *experiências vicárias*, por sua vez, exerceram influência na motivação por meio das comparações sociais com o intento de equiparar o desenvolvimento pessoal com os pares. Por fim, as *metas de aprendizagem* atuaram por meio das propriedades “proximidade” e “especificidade” – valorizando-se objetivos exequíveis e evitando-se frustrações. Outra tendência observada foi a vinculação entre as metas e a natureza do material musical, considerando aspectos estruturais e a complexidade da obra em relação a amplitude dos segmentos estudados.

Segundo os dados do processo de estudo acompanhado nesta investigação, no que concerne às *crenças de autoeficácia*, as fontes de maior representatividade foram as *experiências de domínio* (com base no *feedback* de desempenho) e os *estados emocionais*, incluindo elementos paralelos à autoeficácia como os “desafios percebidos e previstos” e o “valor atribuído as tarefas” (preponderantes sobretudo quando associados às experiências exitosas). As *autopercepções de competência negativas* (baixas crenças de autoeficácia) estiveram associadas às dificuldades de compreensão do material musical. Entretanto, a condução estratégica e as iniciativas automotivadoras pautadas no exercício da agência humana reverteram este cenário. As *expectativas de resultados*, por seu turno, estiveram associadas ao valor atribuído às realizações, ao nível de dificuldade da obra (qualificado como médio-alto), ao ineditismo da tarefa (considerando o pouco contato com a percussão múltipla relatado), a identificação pessoal com a realização (em nível afetivo e emocional), aos possíveis ganhos em termos de aprendizado (avanços almejados) e ao uso da peça com finalidades extra-formativas. Assim, tanto *fatores intrínsecos* (satisfação pessoal) quanto *extrínsecos* de elevado potencial motivacional (o uso da obra com finalidades externas ao processo de aprendizagem) exerceram influência na condução das ações.

(2) *Averiguar “quais” e “como” foram empregadas as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem:*

De acordo com os dados do período que antecedeu o estudo da obra, os tipos de estratégias mais utilizados pela estudante são as (a) *estratégias de organização* – evidentes no isolamento das passagens difíceis (valorizando a coerência estrutural do trechos selecionados) e no tratamento do material musical notado (anotações na partitura), visando assegurar a concentração no processo de estudo (associando *estratégias de atenção*); (b) *estratégias de processamento de informação* – vinculadas à prática da leitura mental (sem o apoio do instrumento) aliando estratégias como a consulta a *performances* de referência e a manipulação de elementos musicais como andamento (com e sem o suporte do metrônomo); e (c) *estratégias de autorregistro* – na forma de descrições textuais visando sistematizar a adoção de um “programa de aquecimento” que permita recordar, observar e avaliar o tempo despendido e as tarefas realizadas (bem como a recorrência e variabilidade das mesmas).

Segundo os dados do processo de estudo da obra, entre as categorias de estratégias predominantes, destacaram-se as (a) *estratégias de apoio*: associadas à organização e processamento de informação, possibilitaram o uso de recursos analítico-musicais e a busca por fontes de informação (consulta a gravações) para a resolução de problemas; (b) *estratégias de organização*: apoiadas no estudo da peça “na íntegra” e “por partes” (com foco na identificação e isolamento dos desafios), permitiram o trabalho com o todo, intercalado e/ou precedido pela atenção em partes pequenas, mas representativas musicalmente. As estratégias de organização estiveram associadas às *estratégias de atenção* (assegurando foco e concentração) e de *processamento de informação* (favorecendo a compreensão da música em níveis estruturais e semânticos); (c) *estratégias de memorização*: inicialmente empregadas com baixo nível de consciência, resultando de uma prática contínua parcialmente deliberada. A medida que o processo avançou, o uso de repetições conscientes e intencionais, a realização de análises e marcações na partitura, as referências cinestésicas e a execução integral da obra (não limitando o trabalho ao estudo segmentado) favoreceram a compreensão e memorização do material; (d) *estratégias de autorregistro*: consistiram em anotações sobre o processo de estudo que subsidiaram a “auto-observação” e o “autojulgamento”; (e) *estudo mental*: visou não limitar a prática ao nível operacional (ação), elevando-a a níveis reflexivos (pensamento) por meio de mecanismos representacionais (relatados no: “tocar de cabeça”; “imaginar a *performance*”; “ouvir a música internamente antes de tocar”); (f) *estratégias de expressão da informação*: recursos mobilizados para a execução (*output*) das informações musicais processadas cognitivamente, consistindo na expressão dos conhecimentos em construção; (g) *estratégias de otimização do tempo*: conforme o processo de estudo avançou, observou-se uma transferência da ênfase dos problemas de gestão temporal para às iniciativas estratégicas visando a superação destes obstáculos.

Em síntese, a respeito das estratégias de estudo verificadas nesta investigação, destacaram-se os seguintes fatores: (1) as estratégias assumem dimensões cognitivas, metacognitivas e comportamentais; (2) os diferentes tipos de estratégias atuam em conjunto, complementando-se; (3) a aplicação de uma

variedade de recursos cognitivos e ações estratégicas tende a ser adotada em detrimento da padronização de comportamentos, visto que diferentes momentos do processo de estudo demandam o uso de recursos e estratégias distintas; (4) à medida que a sessão de estudo avançou, a diversidade e o refinamento das estratégias aumentou como consequência da quantidade e complexidade dos desafios vivenciados. Em termos gerais, observou-se uma linha evolutiva na adoção de comportamentos deliberados em direção à resolução das dificuldades da aprendizagem instrumental.

(3) *Observar a ocorrência de eventos relativos ao planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem:*

De acordo com os dados do processo de estudo, a **(1) fase de planejamento** das realizações foi marcada pelo delineamento das *metas de aprendizagem*. Embora o início do ciclo de estudo tenha sido marcado por um planejamento com baixo nível de sistematização, conforme o processo avançou essas fragilidades deram lugar à adoção de metas com características proximais (delimitação temporal) grau de complexidade variado e especificidade delimitada com base na estrutura e nos desafios da peça estudada. Outro elemento teórico vislumbrado nesta fase foi a *planificação das tarefas*, orientada majoritariamente pelo conteúdo da obra musical e pela gestão do tempo de estudo.

A **(2) fase de monitoramento** congregou uma diversidade de realizações metacognitivas. Fenômenos inerentes às *experiências metacognitivas* foram observados, a exemplo das condutas de autoquestionamento (perguntar a si mesmo) e autoexplicação verbalizada (pensar alto). Observou-se também a incidência dos conhecimentos metacognitivos (a) *declarativos (pessoa)* – relacionados ao autofuncionamento em tarefas particulares (como processos de atenção e *input* visual de informações da partitura); (b) *conhecimentos procedimentais (estratégias)* – com destaque para a consciência sobre os comportamentos empreendidos e seus propósitos, os recursos disponíveis, as dificuldades das tarefas e as possibilidades de (re)direcionamento de estratégias; (c) *conhecimentos condicionais (tarefas)* – reconhecimento das exigências das tarefas (demandas técnico-instrumentais e interpretativo-musicais). Em linhas gerais, os resultados possibilitaram as seguintes asserções: (1) a carência de conhecimentos condicionais e procedimentais esteve associada as especificidades da percussão múltipla (a exemplo dos aspectos notacionais); (2) os tipos de conhecimento metacognitivo estiveram frequentemente associados e influenciaram-se reciprocamente; (3) as condutas autoavaliativas corroboraram com a construção de novos conhecimentos metacognitivos.

Ainda na fase de monitoramento, destacaram-se as *metas de aprendizagem* – neste ponto, mais como um suporte ao gerenciamento do estudo e menos com um propulsor motivacional. Os dados reforçaram uma aproximação entre os objetivos pessoais, o gerenciamento do tempo, os conhecimentos metacognitivos e as estratégias selecionadas. Observou-se que a aprendizagem da obra foi orientada por metas flexíveis (passíveis de ajustes), mas com o rigor necessário ao gerenciamento efetivo do comportamento. Ao lado das metas, a *observação e interpretação dos desafios* foi um elemento teórico de destaque nesta fase. Os resultados possibilitaram a distinção entre duas classes de desafios: (1) os

desafios percebidos – embasados na análise e reflexão sobre as experiências já vivenciadas (“o que tem sido desafiador até o momento?”), a exemplo das variáveis da percussão múltipla, elementos técnico-instrumentais específicos e aspectos musicais (como ornamentos, dinâmicas, articulações e variações métricas); e (2) os *desafios previstos* – baseados na previsibilidade de eventos futuros representados por antecipação (“o que pode representar uma dificuldade?”). Com os avanços no estudo da obra, as concepções acerca das dificuldades mostraram-se mais sólidas, possibilitando a distinção entre *desafios técnico-instrumentais* e *desafios de interpretação*, com base em uma visão geral da música. Neste ponto, notou-se a transferência da ênfase da “percepção e previsão de desafios”, para o “julgamento do desempenho”, reconhecendo as dificuldades superadas e os desafios em processo de resolução.

Referente à **(3) fase de autoavaliação**, observou-se a emergência de três categorias de resultados: (I) *o feedback e as inferências autoavaliativas*: as concepções pessoais positivas acerca do desempenho consideraram a comparação entre o tempo despendido, o nível de dificuldade da obra e os resultados preliminares, além do alcance das metas pessoais. Conforme o processo avançou, as inferências tornaram-se mais específicas e a autocrítica mais aguçada. Assim, aspectos positivos e negativos emergiram de uma autoavaliação baseada em critérios do domínio e na visão realista dos problemas vivenciados. O autoconhecimento foi relatado como a principal conquista deste ciclo de estudo. Os novos desafios da percussão múltipla demandaram o desenvolvimento de estratégias pessoais de estudo, a sistematização dos recursos já utilizados e a aplicação de estratégias conhecidas, mas não praticadas.

Nas (II) *atribuições de causalidade*, os obstáculos vivenciados durante a preparação da *performance* foram atribuídos a dois fatores principais: os “critérios do domínio” (especialmente as particularidades da percussão múltipla) e as “habilidades pessoais” (considerando a pouca experiência pessoal com esta modalidade instrumental). As *atribuições aos sucessos* em tarefas específicas (como a leitura da obra) foram justificadas pelas metas e os esforços despendidos – causas internas e, portanto, controláveis. As *atribuições aos insucessos*, especialmente em atividades que envolviam elevada destreza motora, estiveram associadas a defasagens de atenção e memorização – “habilidades pessoais” essencialmente cognitivas. Em geral, as fragilidades na execução da peça foram atribuídas à quantidade de tempo investido, estabelecendo-se uma relação de causa-e-efeito entre o tempo despendido e o desempenho musical alcançado. A terceira e última categoria de resultados da fase de autoavaliação consistiu nas (III) *inferências autorreativas* – mudanças autodirigidas mobilizadas por consequência das discrepâncias entre as metas e os desempenhos. As inferências autorreativas estiveram associadas a intenção de, em situações futuras, reforçar/amadurecer a definição e manutenção das metas pessoais e replicar condutas exitosas. Estes dados reforçam o viés cíclico da autorregulação da aprendizagem.

(4) *Verificar o impacto das variáveis ambientais (físico-estruturais e sociais) no processo de aprendizagem*:

Os dados do processo de estudo possibilitaram a compreensão do funcionamento e das interferências do ambiente físico-estrutural. Em um primeiro momento, destacaram-se as limitações de

acesso ao material (instrumentos, suportes e acessórios), concernentes ao *ambiente imposto* (isto é, a realidade estrutural apresentada pelo meio). Estes desafios estiveram associados à motivação, visto que a carência de recursos dificultou a execução das tarefas e fragilizou o engajamento – emocional e comportamental – em ocasiões nas quais o anseio de estudar foi frustrado pelos entraves estruturais. Entretanto, aspectos positivos também foram relatados, sob a ótica da agência humana. Pode-se atestar a manipulação de elementos do meio na perspectiva do *ambiente selecionado* (ativando componentes do ambiente imposto) e do *ambiente criado* (elaborando as condições para o autodesenvolvimento), partindo de adaptações instrumentais e da organização dos espaços para o estudo. Nesta direção, o controle do tempo visou melhor aproveitar as condições oferecidas, através de estratégias de aproveitamento dos recursos físicos, explorando períodos estratégicos para o estudo.

Além da dimensão física e estrutural do ambiente, resultados sobre as influências sociais suscitaram importantes reflexões. Nos dados do período que antecedeu o processo de estudo, notou-se uma ênfase no papel da família no suporte motivacional. Embora o apoio dos pares tenha sido descrito como maior em comparação aos familiares, o suporte parental ocupou um *status* de maior relevância. Além disso, dados sobre as fontes de informação consultadas revelaram o uso frequente e estratégico de vídeos de *performances* de referência. Assim, observação de outros instrumentistas integrou os processos de modelação (aprendizagem observacional). Por fim, as práticas musicais coletivas foram associadas às finalidades profissionais e formativas, favorecendo não somente a aquisição de habilidades para execução em grupo, mas também o desenvolvimento individual.

Os dados do processo de estudo frisaram especialmente a aprendizagem musical por *modelação*, promovida por meio da observação de modelos (*performances* em áudio-vídeo consultadas na internet), oferecendo suporte à resolução de problemas. Pôde-se inferir que, no contexto da aprendizagem da *performance* musical, os alunos – enquanto agentes ativos, conscientes e reflexivos – consideraram os aspectos observados nos modelos como um complemento às informações dispostas na partitura, as concepções pessoais e aos conhecimentos metacognitivos. No tocante aos quatro processos subjacentes a modelação, os *processos de atenção* comportaram a escuta seletiva e criteriosa de gravações; os *processos de retenção* deram-se por meio da exposição repetida e contínua a modelos visuais e auditivos; os *processos de reprodução motora* foram subsidiados pelos mecanismos de atenção e retenção (facilitadores da compreensão musical) e as ações diretas consideraram o aprimoramento dos comportamentos com base nos *feedbacks* corretivos (internos/autoprescritos e externos); por fim, nos *processos motivacionais* exerceram interferência as características dos modelos e as consequências de suas ações. Estes aspectos influenciaram a atribuição de valor às ações modeladas e o fortalecimento das *crenças de autoeficácia* (por meio das experiências vicárias).

Para finalizar, importa ressaltar que os modelos não limitaram-se às gravações. Assim, destacou-se a influência da figura docente (o professor de instrumento) no processo de estudo da obra, representando um modelo verbal altamente qualificado que supervisionou os processos de aprendizagem.

Este dado reforça as implicações das orientações verbais nos processos de modelação e sugere que a exposição oral de conhecimentos contribui para o desenvolvimento instrumental. Contudo, as fontes de informação adotadas restringiram-se ao suporte audiovisual e as aulas realizadas no âmbito universitário. Contextualizado no escopo de informações aqui construído, este resultado sugere que a adoção de condutas autorregulatórias não está necessariamente associada a uma postura investigativa em direção à ampliação do aporte de conhecimentos musicais. Em outros termos, embora a conduta de Ana enquanto estudante tenha apresentado uma diversidade de aspectos autorregulatórios, não verificou-se uma busca deliberada por informações que pudessem subsidiar a aprendizagem da obra.

Após o retorno aos dados empíricos deste estudo de caso (na forma de síntese dos resultados), destacamos duas contribuições teóricas desta dissertação. A primeira consistiu na apresentação ampla da *Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem* voltada à aprendizagem da *performance* musical, salientando particularidades do contexto da percussão sinfônica. Esta iniciativa associou contribuições dos domínios *performance*, educação musical, psicologia cognitiva e educacional, em uma iniciativa inédita no contexto brasileiro.

A segunda contribuição teórica deste trabalho consistiu na aproximação sistemática dos constructos da autorregulação e metacognição, cuja correlação é amplamente reconhecida pela literatura (MCPHERSON, NIELSEN e RENWICK, 2013; SIMÃO e FRISON, 2013; ROSÁRIO e POLYDORO, 2014; CAMBRIDGE, 2015; VARELA et al., 2016; EMÍLIO e POLYDORO, 2017; SOARES, 2018). Esta proposta consistiu na fusão entre os subprocessos psicológicos da autorregulação indicados por Bandura (1986; 1991a; 1991b) – auto-observação, autojulgamento e autorreação – e as fases do processo de regulação metacognitiva apresentadas por Flavell (1979) – planejamento, monitoramento e avaliação. Vislumbramos a associação entre estes autores para fundamentar um modelo processual e cíclico de autoregulação da cognição e comportamento, no qual as “fases principais” são intercaladas por “realizações intermediárias” que atuam como mediadores condicionais, da seguinte forma: **planejamento** – *execução das tarefa* – **monitoramento (auto-observação)** – *desempenhos verificados* – **avaliação (autojulgamento)** – *realização de inferências* – **autorreação** – *mudanças autodirecionadas* (ver FIGURA 23 – capítulo 4). Reiteramos que as aproximações entre as formulações teóricas de Bandura e Flavell parecem profícuas e possíveis, considerando as familiaridades epistemológicas que estes autores conservam e as contribuições à educação e cognição musical que estas iniciativas podem oferecer.

As reflexões acerca da aprendizagem instrumental autorregulada propostas por esta investigação oferecem implicações a serem consideradas em estudos futuros, tais como: a expansão das abordagens metodológicas, incluindo perspectivas híbridas quali-quantitativas de modo a ampliar a riqueza dos resultados e as possibilidades de generalizações inter e intra-contextos; a necessidade de atentar-se aos contextos de inserção dos sujeitos analisados, suscitando considerações sobre o papel das instituições de ensino no fomento à autorregulação enquanto objeto da intencionalidade de docentes e gestores

educacionais; a importância de estudos que abordem o papel dos professores de instrumento, considerando os desafios das práticas educativas pautadas na autorregulação – como a integração do ensino de estratégias de estudo aos conteúdos curriculares, o fomento à autonomia discente, a valorização dos aspectos motivacionais, o auxílio ao desenvolvimento de competências metacognitivas e a estruturação dos espaços de aprendizagem, visando favorecer a atuação agêntica dos aprendizes nos contextos ambientais e no próprio funcionamento comportamental, cognitivo e emocional.

Os dados desta pesquisa lançam luz à uma diversidade de elementos. Alinhados aos estudos recentes sobre autorregulação, estes resultados possibilitaram a expansão do seguinte destaque realizado por Barry e Hallam (2002, p. 151): “o velho ditado ‘a prática leva à perfeição’ pode não ser necessariamente verdadeiro, porque a repetição de estratégias de prática ineficazes pode produzir resultados decepcionantes”. Primeiramente, o processo de estudo desenvolvido por Ana elucidou que a prática extensiva, por si só, não representa um fator preditivo do êxito na aprendizagem da *performance* musical. Deve-se considerar, entre outros aspectos, os métodos de estudo (isto é, o compêndio de estratégias para a resolução dos desafios) e a problematização das condutas potencialmente ineficientes. Note que o termo “método” foi intencionalmente flexionado no plural, tendo em vista a multiplicidade de abordagens de estudo que devem considerar as características dos indivíduos (a exemplo da personalidade, dos estilos de aprendizagem e do perfil motivacional) e dos contextos de aprendizagem.

A referida citação de Barry e Hallam revela ainda que a prática ineficiente tem implicações motivacionais e emocionais, variáveis intervenientes ao desenvolvimento musical à luz da autorregulação. Nessa direção, os dados oferecidos pelo presente estudo de caso apontam para o impacto dos fatores motivacionais por meio da regulação e introjeção das motivações extrínsecas – tornando-as intrínsecas – em um processo orientado essencialmente pelos aspectos emocionais da aprendizagem e pela potencialização das crenças pessoais de eficácia, consequência direta dos progressos vislumbrados. Segundo Ana, o rico processo de desenvolvimento musical por ela vivenciado teve como ganho central o *autoconhecimento*. Para tanto, a estudante empreendeu uma cautelosa investigação a respeito do próprio funcionamento (orientada pelas habilidades metacognitivas) e promoveu as condições necessárias para o alcance de seus objetivos de aprendizagem (guiada pelos mecanismos autorregulatórios).

Desse modo, reformulando a assertiva contestada por Barry e Hallam – “a prática leva a perfeição” – podemos considerar que a prática consciente, reflexiva e autônoma (engajada cognitivamente e motivacionalmente) conduz ao êxito da aprendizagem instrumental.

Referências

- ALUOTTO, S. F. B. **Possibilidades interpretativas em Psappha**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- ALVES, A. C.; FREIRE, R. D. **Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical**. In: Anais *PERFORMA2013*, s/p. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- APPEZZATO, R. **A relação do compositor-intérprete no desenvolvimento da técnica para percussão**. 91 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- ARAÚJO, M. **O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes**. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v.15, n.1, 2015, p. 145-152.
- ARAÚJO, R. C. **Motivação para prática e aprendizagem da música**. In: ARAÚJO, R. C.; RAMOS, D. (Orgs). *Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical*. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 45-58.
- ARAÚJO, R. C.; BARACALDO, P. O.; FRIGERI, A. **Adaptación y validación de dos escalas sobre procesos metacognitivos comprendidos en el aprendizaje instrumental y en el desarrollo de la percepción musical**. In: Anais *I Congreso internacional de Psicología de la Música y la Interpretación Musical*, p. 63-63. Madrid: AEPMIN-UNED, 2017.
- ARAÚJO, R. C.; VELOSO, F. D. D.; SILVA, F. A. C. **Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi**. In: ARAÚJO, R. C. (Org.) *Educação Musical: Criatividade e Motivação*. Curitiba: Appris, no prelo.
- ASSIS, O. Z. M.; COLETO, A. P. **Desenvolvimento e aprendizagem segundo o ponto de vista de Jean Piaget**. In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, A. (Org). *Temas em psicologia educacional: contribuições para a formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 123-150.
- AUSTIN, J.; RENWICK, J.; MCPHERSON, G. **Developing motivation**. In: MCPHERSON, G. (Org). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AZZI, R. G. **A teoria social cognitiva na produção científica em periódicos brasileiros de psicologia**. In: Anais *II Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate*, p. 11-16. Rio Claro: UNESP, 2017.
- AZZI, R. G. **Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva**. *Revista Modus*, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, 2015, p. 9-19.
- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casapsi, 2014.
- AZZI, R. G.; BASQUEIRA, A. P. **Aprendizagem observacional na visão da teoria social cognitiva**. In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; ÂNGELA, S. (Orgs). *Temas em Psicologia Educacional: contribuições para a formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017, p. 13-36.

AZZI, R. G.; BASQUEIRA, A. P.; TOURINHO, A. C. G. S. **Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música.** In: *Revista da ABEM*, v. 24, n. 36, 2016, p. 105-115.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões.** In: R. G. AZZI; S. A. J. POLYDORO (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 2006, p. 9-23.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. P. **Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva.** In: POLYDORO, S. A. J. (org.). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre; Letra1, 2017, p. 11-17.

BANDURA, A. **A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Org.) *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017b, p. 83-128.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva.** In: BANDURA, A.; AZZI, R., G.; POLYDORO, S. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 15-42.

BANDURA, A. **A teoria social cognitiva na perspectiva da agência.** In: BANDURA, A.; AZZI, R., G.; POLYDORO, S. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008c, p. 69-96.

BANDURA, A. **Guide constructing self-efficacy scales.** In: PAJARES, F.; URDAN, T. (ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 2006, p. 307-388.

BANDURA, A. **Human Agency in Social Cognitive Theory.** In: *The American Psychologist*, 44, 1989, p. 1175-1184.

BANDURA, A. **O sistema do self no determinismo recíproco.** In: BANDURA, A.; AZZI, R., G.; POLYDORO, S. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 43-67.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control.** New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. **Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms.** In: DIENSTBIER, R. A. (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, v. 38, 1991, p. 69-164.

BANDURA, A. **Social cognitive theory of self-regulation.** In: *Organisational behavior and human decision processes*, v. 50, 1991, p. 248-287.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action – a social cognitive theory.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. **Social learning theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BANDURA, A. **Teoria social cognitiva no contexto cultural.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Org.) *Teoria social cognitiva: diversos enfoques*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017a, p. 45-82.

- BANDURA, A.; BARAB, P. G. **Conditions governing nonreinforced imitation.** In: *Developmental Psychology*, v. 5, 1971, p. 244-255.
- BANDURA, A.; CERVONE, D. **Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation.** In: *Organizational behavior and human decision processes*, v. 38, 1986, p. 92-113.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO-FILHO, E. P. **Pela promoção de performers autônomos: abordagens alternativas para um novo paradigma no ensino de instrumentos musicais.** In: *Revista Vórtex*, Curitiba, v.4, n.1, 2016, p. 1-12.
- BARROS, L. C. **Retrospectiva histórica e temáticas investigadas nas pesquisas empíricas sobre o processo de preparação da performance musical.** In *Per Musi*, Belo Horizonte, n.31, 2015, p. 284-299.
- BARRY, N. H.; HALLAM, S. **Practice.** In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Eds.) *The science and psychology of music performance.* Oxford: University Press, 2002, p. 151-165.
- BARTOLONI, C. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEYER, E. **Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância.** In *Revista da ABEM*, v. 3, n. 3, 1996, p. 9-16.
- BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L.; MIRANDA, L. **Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: criando contextos educativos eficazes e saudáveis.** In: BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, A, (org). *Temas em psicologia educacional: contribuições para a formação de professores.* Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 37-60.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros.** In: BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* 2^a ed. Petropolis: Vozes, 2010. p. 231-250.
- BROWN, A. L. **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms.** In: F. E. WEINERT; R. KLUWE (Orgs.) *Metacognition, motivation, and understanding.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987, p. 1-16.
- BUSTOS, A. P. H.; BRAVO, G. J. V.; LEÓN, M. G. **Validación del instrumentos “inventario de habilidades metacognitivas (MAI)” con estudiantes colombianos.** In *Praxis & Saber*, v. 5, n. 10, 2014, p. 55-74.

CAMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações.** In: *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 6, n. 2, 2013, p. 179-191.

CAMBRIDGE. **Metacognition.** In: *Cambridge international examinations*, 2015. Disponível em: <http://www.cambridgeinternational.org/images/272307-metacognition.pdf>. Acessado em: 16/12/2017.

CAREGNATO, C. **Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?** In: *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25, 2011, p. 74-86.

CARRASCO, J. B. **Estratégias de aprendizagem: para aprender más y mejor.** Madrid: RIALP, 2004.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método.** In: *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 2014, p. 13-18.

CAVALCANTI, C. R. P. **Autorregulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas.** 159 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2009.

CAVALCANTI, C. R. P. **Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas.** In: ARAÚJO, R. C.; RAMOS, D.(Orgs). *Estudos sobre motivação e emoção em Cognição Musical*. Curitiba: UFPR, 2015, p. 189-211.

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

CHARLES, B. A. **Multi-percussion in the Undergraduate Percussion Curriculum.** 82 f. Tese (Doctorate in Musical Arts). Universidade de Miami. *Open Access Dissertations*. Florida, 2014. Disponível em: https://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/1324. Acessado em: 12/12/2017.

CLARKE, E. **Understanding the psychology of performance.** In: RINK, J. (Org). *Musical Performance: A guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 59-88.

COLLIN, C. et al. **O livro da psicologia.** 2ª ed. São Paulo: Globo Livros, 2016.

COLOMBO, B.; ANTONIETTI, A. **The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study.** In: *British Journal of Music Education*, 34(1), 2017, 95-113.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 2/2004.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 mar. 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 18/03/2018.

COSTA, A. E. B. **Modelação.** In: BANDURA, A.; AZZI, R., G.; POLYDORO, S. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 123-148.

COUTO, A. C. N. **Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas.** In: *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, 2014.

- CREECH, H. **The role of the Family in supporting learning.** In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.) *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, 2011, p. 295-306.
- DAVIDSON, J. W. **Developing the ability to perform.** In: RINK, J. (Ed.). *Musical Performance: A guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 89-101.
- DAVIDSON, J. W.; HOWE, M. J. A.; SLOBODA, J. A. **Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span.** In HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. (Eds.) *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 188–206.
- EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. P. **Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo.** In: POLYDORO, S. A. J. (org.) *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017, p. 19-32.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. **The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance.** In: *Psychological Review*, 100(3), p. 363-406, 1993.
- FERIGATO, A.; FREIRE, R. D. **Análise de conteúdo no contexto da pesquisa em performance musical: a metacognição como objeto de análise.** In: *Percepta – Revista de Cognição Musical*. 2(2), 2015, p. 111-124.
- FERREIRA, M. L. **Aspectos metacognitivos da preparação cênica do cantor lírico.** In *Percepta – Revista de Cognição Musical*. 2(2), 2015, p. 125-139.
- FIGUEIRA, A. P. C. **Em torno do rendimento escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1994.
- FLAVELL, J. H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.** In: *American Psychologist*, 34(10), 1979, p. 906-911.
- FLAVELL, J. H. **Metacognitive aspects of problem solving.** In: L. B. Resnick (Orgs.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976, p. 231-235.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** Ed. 2. São Paulo: UNESP, 2008.
- FREIRE, V. (Org.) **Horizontes da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.
- FRUNGILLO, M. D. **Dicionário de Percussão.** São Paulo: UNESP, 2003.
- GABRIELSSON, A. **Music performance research at the Millenium.** In: *Psychology of Music*, v. 31, 2003, p. 221-272.
- GABRIELSSON, A. **The performance of music.** In: DEUTSCH, D. (org) *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press, 1999, p. 501-602.

- GALVÃO, A. **Cognição, emoção e expertise musical.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006, p. 169-174.
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* p. 64-89, Petrópolis: Vozes, 2002.
- GERBER, D. T. **Memorização musical: um estudo de estratégias deliberadas.** In: *Música em Perspectiva*, v. 6, n. 1, 2013, 86-101.
- GERLING, C. C.; SANTOS, R. A. T. **Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas.** In FREIRE, V. B. (org.) *Horizontes da pesquisa em música*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, 96-138.
- GIANESELLA, E. F. **Pequena introdução sobre a evolução da percussão erudita no século XX.** In *Percussão: suplemento da revista batera*, n° 22, 1999, p. 19.
- GIANESELLA, E. **O uso idiomático dos instrumentos de percussão brasileiros: principais sistemas notacionais para o pandeiro brasileiro.** In: *Revista Música Hodie*, Goiânia: UFG, vol. 12, 2012, p. 188-200.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, F. R. **Trajetórias de aprendizagem de novas obras pianísticas: três estudos de casos.** 178f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.
- GRIFFITHS, P. **A Música Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* Petrópolis: Vozes, 2009, p. 37-57.
- HALLAM, S. **Approaches to learning and performance of expert and novice musicians.** Thesis (PhD dissertation). London: University of London, 1992.
- HALLAM, S. **The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education.** In: *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, 2001, p. 27-39.
- HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.) **Oxford Handbook of Music Psychology.** Oxford University Press, 2011.
- HALLAM, S.; JORGENSEN, H. **Practising.** In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.) *Oxford Handbook of Music Psychology.* Oxford University Press, 2011, 265-273.
- JONES, R. T.; NELSON, R. E.; KAZDIN, A. E. **The role of external variables in self-reinforcement: a review.** In: *Behavior Modification*, v. 1, 1977, p. 141-178.

JORGENSEN, H. **Strategies for individual practice.** In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance.* New York: Oxford University press, 2004, p. 85-103.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem.** In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 2006, p. 177-185.

JÚNIOR, R. V.; WINTERSTEIN, P. J. **Ensaio sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Parte II: reciprocidade triádica, modelação e capacidades humanas fundamentais.** In: *Lecturas: Educación física y deportes.* Buenos Aires, n. 145, 2010, s/p.

KLEINMAN, P. **Tudo o que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana.** 1ª ed. São Paulo: Gente, 2015.

KÜEGER, V. L. G.; KRÜEGER, I. M. **Autorregistro como estratégia autorregulatória para a aprendizagem musical.** In: *Anais do XIII SIMCAM*, Curitiba: UFPR/ABCM, 2017, p. 399-406.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians. Understanding and acquiring the skills.** New York: Oxford University Press, 2007.

LEON-GUERRERO, A. **Self-regulation strategies used by students musicians during music practice.** In: *Music education research*, 10, n. 1, 2008, 91-106.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: an overview.** 1997. Disponível em: <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>. Acessado em: 15/12/2017.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey.** In: *American Psychologist*, v. 57, 2002, p. 705-717.

LOMA, M. R. N. **A atuação multifacetada do percussionistas: desafios de performance em três obras para percussão solo.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2016.

MADEIRA, L. R. B. **Estratégias de autorregulação da aprendizagem no ensino instrumental.** 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música), Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014.

MANTOVANI, M. R.; SANTOS, R. A. T. **A repetição como nuance de deliberação na prática pianística em diferentes níveis de expertise.** In: *Anais do XIII SIMCAM*, Curitiba: UFPR/ABCM, 2017, p. 460-467.

MCPHERSON, G. E. **From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument.** In: *Psychology of Music*, 33(1), 2005, p. 5-35.

MCPHERSON, G. E.; NIELSEN, S. G.; RENWICK, J. M. **Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise.** In: H. BEMBENUTTY, T.J. CLEARLY; A. KITSANTAS (Eds). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman.* Charlott, NC: Information Age Publishing, 2013, p. 355-382.

MCPHERSON, G. E.; RENWICK, J. **A Longitudinal Study of Self-regulation in children's musical practice.** In: *Music Education Research*, v. 3, n. 2, 2001, p. 169-86.

MCPHERSON, G. E.; RENWICK, J. M. **Self-regulation and musical practice: a longitudinal study**. In: C. WOODS, G. LUCK, R. BROCHARD, F. SEDDON; J.A. SLOBODA (Eds) *Proceedings of the sixth international conference on music Perception and cognition*. Keele, UK, Keele University Department of Psychology, 2000.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills**. In: R. COLWELL; P. WEBSTER (Eds.), *Handbook of research on music learning*, New York: Oxford University Press, v. 2, 2011, p. 130– 175.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. In *EDUSER - Revista de Educação*, v. 2(2), 2010, p. 49-65.

MENDES, D. G. **Medo de palco: estratégias para diminuir a ansiedade do músico**. 1ª Ed, Camaragibe: IGP, 2017.

MORAIS, A. **A Obra Psappha de Iannis Xenakis: a problemática da instrumentação e interpretação nas peças para percussão múltipla**. Relatório de Iniciação Científica. Instituto de Artes - UNESP, São Paulo, 2006.

MORAIS, M. M.; VALENTE, M. O. **Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa**. In: *Revista de Educação*, 2(1), 1991, p. 35-56.

MORAIS, R. G. E STASI, C. **Múltiplas faces: surgimento, contextualização histórica e características da percussão múltipla**. In *Opus*, v. 16, n. 2, 2010, p. 61-79.

NIELSEN, S. G. **Learning strategies in instrumental music practice**. In: *British Journal of Music Education*, 16, 1999, p. 275-291.

NIELSEN, S. G. **Self-regulating learning strategies in instrumental music practice**. In: *Music Education Research*, v. 3, n. 2, 2001, p. 155-167.

ORDÓÑEZ, H. R. **Estratégias creativas y metacognitivas en el aprendizaje musical**. *Civilizar* 16(3), 2016, p. 207-222.

OTUTUMI, C. H. V. **Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil: Reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**. 368 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Campinas: UNICAMP, 2013.

PAIVA, R. G. **Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros**. 201 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Campinas: UNICAMP, 2015.

PAIVA, R. G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Campinas: UNICAMP, 2004.

- PAIVA, R. G. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos.** Anais do XV congresso Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, p. 1188-1195. Rio de Janeiro, ANPPOM, 2005.
- PAIVA, R. G.; STOLL, A. F.; HASHIMOTO, F. A. A. **Levantamento de grupos de percussão do Brasil e seu repertório.** In: Anais XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, s/p, Natal, 2013.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral.** In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.
- PINTRICH, P. **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students.** In: *Educational Psychology Review*, 16(4), 2004, p. 385-407.
- POLYDORO, S. A. J. (Org.) **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva.** Porto Alegre: Letra1, 2017.
- POLYDORO, S. A.; AZZI, R. G. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção.** In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 29, 2009, p. 75-94.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. **Autorregulação: aspectos introdutórios.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-164.
- PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica.** In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, p. 181-196.
- POZO, J. I. **Aprendices y maestros.** Madrid; Alianza, 2000.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. **Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.** In: *Revista da ABEM.* Porto Alegre, v. 13, 2005, p. 83-92.
- REID, S. **Preparing for performance.** In: RINK, J. (Ed.) *Musical performance: a guide to understanding.* Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 102-112.
- RIBEIRO, C. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** In *Psicologia: Reflexão e Crítica.* Universidade Católica Portuguesa, 2003, p. 109-116.
- RODRÍGUEZ, G. G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o Aprender: Promoção da Autorregulação da Aprendizagem no Contexto Educativo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

- SANTANA, S. M.; ROAZZI, A.; DIAS, M. G. **Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva.** In: *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 1, 2006, p. 71-78.
- SANTIAGO, D. **Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa.** In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. C. (org.). *Mentes em Música*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 137-157.
- SANTIAGO, P. F. **A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental.** In: *Per Musi*. Belo Horizonte, n. 13, 2006, p. 52-56.
- SANTOS, R. A. T. **Modos de pensamentos reflexivos implícitos nos fatores de aperfeiçoamento da prática musical.** In: *Música em Perspectiva*, v. 1, n. 2, p. 113-130, 2008.
- SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. **A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais.** In: *Per Musi*, n. 19, 2009, p. 72-82.
- SANTOS, R. A. T.; GERLING, C. C. **Investigação e auto-regulação na preparação de uma obra pianística.** In: *Anais do VI SIMCAM*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 214-220.
- SCARDUELLI, F. **A obra para violão solo de Almeida Prado.** 228 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Campinas: UNICAMP, 2007.
- SCARDUELLI, F. **Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional.** Anais do *VI Simpósio Acadêmico de Violão da EMBAP*, Curitiba: EMBAP, 2012, p. 1-22.
- SCHRAW, G.; MOSHMAN, D. **Metacognitive theories.** In: *Educational Psychology Review*, 7(4), 1995, p. 351-371.
- SCHUNK, D. H. **Social cognitive theory.** In: HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Eds.), *APA educational psychology handbook*. v. 1: Theories, constructs, and critical issues. Washington, DC: American Psychological Association, 2012, p. 101-123.
- SCHUNK, D. H. **Teoria Social Cognitiva na educação: contribuições e direções futuras.** Anais do *I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate*. Campinas: UNICAMP, 2015, p. 61-76.
- SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. **Self-efficacy theory.** In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (Eds.). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 2009. p. 35-53.
- SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. **Social origins of self-regulatory competence.** In: *Educational Psychologist*, v. 32, 1997, p. 195-208.
- SCHUNK, D. **Social cognitive theory and self-regulated learning.** In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Orgs.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001, p. 125-152.
- SILVA, R.; GOLDEMBERG, R. **A audição em músicos profissionais: um estudo de caso.** In *Revista da ABEM*. v. 21, n. 30, 2013, p. 119-130.

- SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contexto educativo.** In: *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2013, p. 2-20.
- SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música.** Londrina: EDUEL, 2008.
- SLOBODA, J. A.; DAVIDSON, J. W.; HOWE, M. J. A.; MOORE, D. **The role of practice in the development of performing musicians.** In: *British Journal of Psychology*, 87(2), 1996, p. 287-309.
- SOARES, L. T. **Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise.** In: *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 5(2), 2018, p. 93–116.
- SOUZA, L. S.; TOURINHO, A. C. **Autorregulação da aprendizagem e aprendizagem cooperativa: um diálogo na formação do violonista.** In: *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, Campinas: UNICAMP, 2014, p. 66-73.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.
- STEPHAN, C. **Percussão: visão de um brasileiro.** São Paulo: Novas Metas, 1981.
- STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva.** 2ª Ed. São Paulo: Cengage L., 2016.
- STUANI, R. A. **A escrita para percussão dos compositores do grupo música nova.** In *Anais do Simpósio de Estética e Filosofia da Música*, p. 539-552. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- SULPICIO, E. C. M. G. **O desenvolvimento da técnica de quatro baquetas para marimba: dos primórdios às primeiras composições brasileiras.** 294 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicação e Artes, São Paulo: USP, 2011.
- TEIXEIRA, M. **A percussão e o ensino superior em música.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- TOURINHO, C. **Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo de duas IES brasileiras.** In: *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*, p. 341-345. Uberlândia, 2011.
- TULLIO, E. F. **O idiomatismo nas composições para percussão de Luiz D’Anunciação, Ney Rosauro e Fernando Iazzetta: análise, edição e performance de obras selecionadas.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFG, 2005.
- TULLIO, E. F.; SULPICIO, E. **Grupo de Percussão: breve histórico e primeiras performances no Brasil de 1964 a 1980.** In: *Revista Vórtex*, v. 4, n. 3, 2016, p. 1-18.
- VARELA, W.; ABRAMI, P. C.; UPITIS, R. **Self-regulation and music learning: A systematic review.** In: *Psychology of Music*, 44(1), 2016, 55–74.
- VELOSO, F. D. D. **Um estudo sobre a autorregulação de alunos de percussão em cursos de bacharelado em música.** 84 f. Monografia de Conclusão de Curso. Curitiba: UFPR, 2016.
- VELOSO, F. D. D. **Dossiê Ana – compilação dos dados de um estudo de caso.** Curitiba, 2018.

VELOSO, F. D. D.; ARAÚJO, R. C. **Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas.** In: *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p. 1-19.

VELOSO, F. D. D.; SILVA, F. A. C.; ARAÚJO, R. C. **Motivation, self-regulation and creativity in music education: contributions of a case study for teacher practice.** In: *Abstract Book - ICMPC15/ESCOM102018*. La Plata: ICMPC, 2018, p. 212-213.

VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** In: *Revista SOCERJ*, 20(5), 2007, p. 383-386.

WEINER, B. **An attributional theory perspective of achievement motivation and emotion.** In: *Psychological Review*, Los Angeles, California, vol. 92 n.4, 1985, p. 548-573.

WELCH, G.; OCKELFORD, A. **The role of the institution and teachers in supporting learning.** In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.) *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, 2011, p. 307-319.

WILLIAMON, A. **A guide to enhancing musical performance.** In: WILLIAMON, A. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University press, 2004, p. 3-18.

WOODY, R. H. **The motivation of exceptional musicians.** In *Music Education Journal*, v. 90, n. 3, 2004, p. 17-21.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIMMERMAN, B. J. **Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective.** In: *Educational Psychologist*, 33, 1998, p. 73-86.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation: a social cognitive perspective.** In: M. BOEKERTS, P. PINTRICH E M. ZEIDNER (EDS.), *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner: an overview.** In: *Theory into practice*, 41(2), 2002, p. 64-70.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. **Developmental phases in self-regulation. Shifting from process goals to outcome goals.** In: *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n.1, 1997, p. 29-36.

ZIMMERMAN, B. J.; RISEMBERG, R. **Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation.** In: PHYE, G. D. *Handbook of academic learning: construction of knowledge*. San Diego: Academic Press, 1997, p. 105-125.

ZIMMERMAN, B.; CLEARY, T. **Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill.** In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69

ZORZAL, R. C. **Propostas para o ensino e a pesquisa em cursos de graduação em instrumento musical: bases para uma reformulação do bacharelado.** In: *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, 2016, p. 62-88.

APÊNDICE 1

CARTA-CONVITE (REUNIÃO PRÉVIA)

Prezada estudante,

Meu nome é **Flávio Denis Dias Veloso**, sou aluno do curso de Mestrado em Música (cognição e educação musical) do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Estou trabalhando em uma pesquisa sob orientação da **Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo** cujo tema é a aprendizagem instrumental autorregulada no contexto da percussão, considerando os aspectos cognitivos do desenvolvimento de habilidades na *performance* musical.

Venho convidar você para participar como colaboradora desta pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, modalidade que busca realizar um estudo profundo de casos específicos com a intenção de construir novos conhecimentos a partir da descrição e reflexão sobre os eventos observados. A pesquisa será centrada no estudo de uma peça do teu repertório para este semestre, preferivelmente uma que estejas mais interessada em incluir em seu plano de estudo (em concordância com a opinião do seu professor, que está ciente e consentiu com a realização desta pesquisa). Serão realizados encontros periódicos (quinzenais) nos quais poderei observar e conversar contigo sobre como tem sido o estudo da peça. Partiremos do princípio de que não há CERTO ou ERRADO na sua conduta como estudante, mas sim, sua maneira particular de aprender e solucionar os problemas enfrentados. Portanto, você NÃO está sendo avaliada. Além disso, recomendo que você conserve sua rotina (pessoal, profissional e acadêmica) durante o período de estudo da peça. Isso significa que você não deve direcionar todo o seu tempo e esforço para trabalhar exclusivamente a obra musical aqui abordada. Pelo contrário, visto que o objetivo deste estudo é assistir o seu desenvolvimento instrumental no contexto acadêmico, vou considerar que você também está cursando disciplinas teóricas, música de câmara, práticas de conjunto, além das demais atividades relativas a aula de instrumento.

Sobre as questões éticas

Obedecendo os princípios éticos da pesquisa, você terá sua identidade mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente para fins investigativos. Você terá acesso as suas entrevistas transcritas para poder revisar o conteúdo e, se achar necessário, solicitar a exclusão de partes desejadas. Reforçamos que o material coletado será mantido em sigilo e utilizado estritamente para fins de pesquisa.

Sobre a coleta de informações

Para a condução desta pesquisa, serão utilizados:

1. Uma entrevista: realizada antes do início do processo de estudo da obra.
2. Um questionário: sobre as estratégias de estudo por você utilizadas nas práticas instrumentais.
3. Quatro entrevistas individuais: realizadas quinzenalmente, em data e horário de sua escolha.
4. Registro em vídeo: gravação de uma sessão de estudo na último dos quatro encontros quinzenais.
5. Documentos diversos: caso você queira compartilhar algum material utilizado durante o processo de estudo da obra – anotações, partituras, etc.

Sobre as datas e horários (agenda)

A coleta dos dados será realizada em ao longo de cinco (1+4) encontros presenciais no período de dois meses e meio. A seguir, apresento um cronograma que descreve as atividades que serão realizadas. Vamos juntos definir as datas e horários para cada atividade.

DATAS	ATIVIDADES*	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
__/__/2018 Horário: __h__	Reunião inicial com a aluna colaboradora.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Esclarecimentos gerais e procedimentos éticos. ○ Definição da obra a ser estudada. ○ Entrega da carta-convite, termos de consentimento e do questionário. ○ Definição de uma agenda com quatro encontros quinzenais ao longo de dois meses. ○ Realização da entrevista prévia.
__/__/2018 Horário: __h__	Encontro 1de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recolher o questionário ○ Entrevista semiestruturada (1de4) ○ Coleta de documentos**
__/__/2018 Horário: __h__	Encontro 2de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista semiestruturada (2de4) ○ Coleta de documentos
__/__/2018 Horário: __h__	Encontro 3de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrevista semiestruturada (3de4) ○ Coleta de documentos
__/__/2018 Horário: __h__	Encontro 4de4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gravação de uma sessão de estudos ○ Entrevista semiestruturada (4de4) ○ Coleta de documentos

Sua participação é fundamental para esta pesquisa. Desde já, agradecemos a atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Flávio Denis Dias Veloso
Mestrando (PPGMúsica-UFPR)
Curitiba, 06 de abril de 2018

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (REUNIÃO PRÉVIA)

Eu [nome | idade | RG | profissão | endereço], estou sendo convidada a participar de uma pesquisa conduzida por **FLÁVIO DENIS DIAS VELOSO**, sob a orientação da **Profª. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO**, no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. O objetivo dessa pesquisa é investigar aspectos autorregulatórios da conduta de percussionistas durante o aprendizado de novas obras musicais.

A minha participação consistirá em responder um questionário, participar de cinco entrevistas individuais, realizar a gravação de uma sessão de estudo e compartilhar informações solicitadas pelo pesquisador em encontros presenciais de periodicidade quinzenal.

Estou ciente de que:

- a participação nesta pesquisa não oferece nenhum risco de danos psicológicos, morais ou físicos e que minha participação é totalmente voluntária;
- minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outra informação que possa me identificar será mantida em sigilo;
- posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem sofrer qualquer prejuízo;
- me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e seus desdobramentos, incluindo tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação;
- os resultados deste trabalho estão sujeitos a divulgação à comunidade científica em eventos de natureza acadêmica, como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre a temática investigada.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Firmando meu compromisso em participar deste estudo, assino este termo em duas vias de igual teor.

Curitiba, ____ de abril de 2018.

ASSINATURA DA ALUNA COLABORADORA

E-mail: _____
 Telefone: (____) _____ - _____

Pesquisador: Mestrando Flávio Denis Dias Veloso (matrícula: 40001016055p2)

E-mail: flavio.d.veloso@hotmail.com

Telefone: (41) 9 _____ - _____

APÊNDICE 3

ROTEIRO – ENTREVISTA INICIAL (REUNIÃO PRÉVIA)

Vamos conversar um pouco sobre você. Esse nosso bate-papo será orientado por quatro eixos: (1) informações pessoais, (2) formação e experiências musicais anteriores a graduação e (3) durante a graduação e (4) hábitos e rotina de estudo. Vamos começar!

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Nome, gênero e idade.
- Cidade de origem (deslocou-se até Curitiba para iniciar a graduação?).
- Descreva a sua rotina semanal brevemente, destacando compromissos como faculdade e trabalho.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS ANTERIORES A GRADUAÇÃO

- Estuda percussão há quanto tempo (anos)?
- Com que idade e em qual contexto (formal ou informal - caracterizar) começou a estudar percussão?
- Esta é sua primeira graduação?
- Como você se preparou para ingressar na graduação em música/percussão?
- Quais foram as razões para você escolher o curso superior em música/percussão?

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS MUSICAIS DURANTE A GRADUAÇÃO

- Com quantos anos você ingressou neste curso?
- Está em qual período (ano) na graduação?
- Quantas e quais disciplinas você está cursando este semestre na graduação?
- Atualmente você desenvolve atividades extracurriculares (dar aulas, tocar em determinados grupos instrumentais, etc.)?
- A vida universitária tem contribuído para seus interesses de formação e atuação profissional? Em qual medida?
- Como você definiria seu rendimento acadêmico atual? Você se considera um “bom estudante”?

HÁBITOS E ROTINA DE ESTUDOS

[MOTIVAÇÃO]

- Qual momento do processo de estudo de uma obra é MAIS “envolvente/gratificante/motivador”, considerando desde o primeiro contato com a partitura? E qual é MENOS?
- Descreva quais fatores costumam distrair você nos momentos de estudo, por exemplo: “mexer no celular” ou “pausas para alongamento que acabam se estendendo”.
- Você consegue identificar os fatores que te motivam a estudar seu instrumento? Se sim, quais são? (por exemplo: suporte do professor e dos colegas; os desempenhos em situações de estudo anteriores; observar o desempenho dos colegas da turma; sentir-se bem fisiológica e emocionalmente em situações de estudo).
- Durante o período de preparação de uma obra você costuma perder o interesse no estudo? Quando acontece, o que você faz para reverter este quadro?
- Você costuma definir diferentes metas para o aprendizado de uma obra musical? Se sim, quais critérios você utiliza?
- Destaque seus pontos FORTES e FRACOS enquanto estudante de música/percussão.

[MÉTODO]

- Você procura identificar (e isolar) as dificuldades vivenciadas no estudo de uma peça?

- Se sim, como conduz o trabalho destas dificuldades, isto é, quais estratégias você costuma utilizar em seu estudo instrumental para superar suas fragilidades?
- Você adota um programa de aquecimento, um preparo para o início do estudo no instrumento? Se sim, poderia descrevê-lo? Você costuma variar este programa de exercícios na sua rotina de estudos?
- Você utiliza materiais didáticos (livros-métodos) na sua rotina de estudo? Com qual finalidade?
- Você costuma registrar (tomar nota) sobre seu progresso no processo de estudo instrumental? Como você acredita que essa conduta tem lhe ajudado?

[TEMPO]

- Quanto tempo (em dias/semanas) em média você leva para trabalhar uma peça do início ao fim?
- Você consegue manter uma rotina diária de estudos?
 - Se SIM, quantas horas POR DIA em média você estuda?
 - Se NÃO, justifique o porquê (exemplo: tempo limitado) e cite quantas horas POR SEMANA em média você estuda?
- Como você distribui o seu tempo de estudo diário com as diferentes tarefas que precisa cumprir no aprendizado instrumental?

[DESEMPENHO]

- Como é definido seu repertório semestral? Você consegue identificar critérios claros na escolha das peças? Se sim, defina-os.
- Ao início de cada semestre letivo, você costuma fazer um plano de trabalho? Se sim, como ele é estruturado?
- Quando você inicia o trabalho com uma nova obra, quais são os maiores desafios que você geralmente enfrenta? Como você se comporta diante destes desafios e como faz para superá-los?
- Antes de iniciar uma sessão de estudo, você costuma estabelecer o que vai estudar naquele momento (exercícios técnicos; estudos; obras do repertório) ou vai apenas cumprindo as tarefas? Se for possível, faça uma descrição cronológica dos eventos que geralmente ocorrem em suas sessões de estudo (passo a passo).
- Durante a preparação de uma obra você costuma desempenhar outras atividades no instrumento (improvisação; composição; tirar música de ouvido; ler peças extras de menor extensão; etc)?
- Você vai avaliando o seu progresso ao longo do processo de preparo de uma peça? Se sim, como realiza esta avaliação e como reage aos seus resultados?

[AMBIENTE FÍSICO]

- Descreva os espaços onde você costuma estudar (universidade, casa, demais locais), destacando o local onde você mais estuda.
- Quais os principais desafios que você encontra a respeito dos espaços e materiais para estudo (como instrumentos, partituras, métodos...)?
- Quais os pontos positivos que você destaca a respeito dos espaços e materiais com que lida em sua rotina de estudos?

[INFLUÊNCIAS SOCIAIS]

- Você acredita receber apoio dos colegas de classe e familiares? Se sim, este apoio o ajuda a melhorar seu desempenho?
- Você costuma procurar diferentes fontes de informação para desempenhar suas tarefas de aprendizagem instrumental? (por exemplo: suporte do professor, sugestões e dicas de colegas, pesquisar materiais como gravações ou mesmo referências bibliográficas)
- Você costuma criar referências de execuções ou de músicos que possam servir de modelo para você? Como você acredita que estes “modelos” o auxiliam em seu desenvolvimento?
- Você costuma tocar em grupo? Acredita que essa prática favorece seu desempenho individualmente enquanto músico?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO – ESTRATÉGIAS E CONDUTA NA ROTINA DE ESTUDO

Prezada colaboradora,

Convido você a assinalar UM dentre cinco itens, identificando o quanto as condutas descritas neste questionário estão presentes em sua rotina de estudo de instrumento.

[] nunca faço – [] faço pouco – [] as vezes – [] quase sempre – [] faço sempre

1. Quando inicio o estudo de uma obra, procuro identificar os trechos mais complexos.
2. Quando identifico um trecho desafiador, utilizo estratégias específicas para superar minhas dificuldades (por exemplo: cantar o trecho ou trabalhar elementos isolados, como ritmos ou alturas).
3. Quando estudo meu instrumento, realizo anotações (além das marcações na partitura), procurando destacar os elementos mais importantes do processo de aprendizagem de uma obra.
4. Quando tenho acesso a conceitos, ideias ou recomendações interpretativas (do meu professor ou de outras fontes), procuro refletir a respeito antes de colocar em prática.
5. Procuro me envolver com o processo de seleção do meu repertório, desenvolvendo minhas próprias concepções a esse respeito.
6. Quando estudo uma obra musical reúno informações de diferentes fontes, a exemplos de gravações de interpretações distintas, materiais bibliográficos, análises da obra, informações históricas e apreciativas e opiniões do professor e colegas instrumentistas.
7. Procuro memorizar a obra para proporcionar fluência na execução musical, autonomia e independência da partitura.
8. Para memorizar uma obra, me apoio em diferentes ferramentas (e não em apenas uma), como associar a passagem musical com o gesto realizado para executá-la, realizar associações com trechos semelhantes em obras já estudadas, compreender a forma/estrutura da peça, entre outras.
9. Na rotina acadêmica, consigo sempre que possível relacionar aspectos trabalhados na prática instrumental com assuntos/conteúdos estudados nas diversas disciplinas do meu curso.
10. Quando estudo meu instrumento realizo e reviso anotações na partitura, tais como: destacar elementos estruturais da peça, pontuar as passagens desafiadoras, registrar as intenções interpretativas (agógica, andamentos, fraseado, dinâmicas), entre outras.
11. Procuro estabelecer metas (de curto, médio e longo prazo) para o aprendizado das peças do meu repertório.
12. Procuro estabelecer metas para minhas sessões diárias de estudo, considerando todas as atividades que costumo realizar nos meus momentos de estudo instrumental.
13. Recordo e utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado quando enfrento desafios semelhantes.

14. Planejo as atividades que serão realizadas e o tempo de cada uma delas nas minhas sessões de estudo diário, buscando variá-las sempre que possível.
15. Procuo selecionar materiais e organizar cuidadosamente o ambiente (espaços e recursos – instrumentos, partituras) nas minhas sessões de estudo.
16. Procuo avaliar o meu progresso em comparação as minhas metas e as estratégias que utilizei, refletindo se meus objetivos são coerentes e se minhas estratégias são válidas.
17. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, instrumentistas) quando necessário, compartilhando inquietações, fazendo perguntas específicas ou convidando-as a avaliar minhas execuções instrumentais.
18. Atinjo com frequência e de maneira satisfatória os meus objetivos de aprendizagem instrumental.
19. Busco conhecer-me e refletir sobre as minhas qualidades como instrumentista.
20. Procuo conhecer-me e refletir sobre minhas fragilidades enquanto instrumentista.

APÊNDICE 5

ROTEIRO – ENTREVISTAS QUINZENAIS

Dia ____/____/2018

Período _____ Horário ____:____

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NAS ENTREVISTAS:

- Descreva como transcorreu a preparação da obra desde o nosso último encontro.
- Ocorreram mudanças na concepção da peça, seja na totalidade ou em passagens específicas?
- Você conseguiu identificar dificuldades e priorizá-las? Poderia descrevê-las?
- Atualmente, quais são suas dificuldades e/ou preocupações centrais acerca do aprendizado dessa peça?
- Podemos ouvir o que você trabalhou hoje? [*depois da execução*] O que você achou? Está feliz?
- Na sua visão, quais os encaminhamentos para a próxima sessão de estudo.

Ao término de cada encontro, fotografar a partitura e os roteiros de estudo (se houver).

PONTOS EXCLUSIVOS PARA O ÚLTIMO ENCONTRO:

Inicialmente, gravar uma sessão de estudo e indagar os alunos sobre o que foi realizado.

- Descreva como transcorreu a preparação da obra desde o nosso último encontro.
- Ocorreram mudanças na concepção da peça, seja na totalidade ou em passagens específicas?
- Você conseguiu identificar dificuldades e priorizá-las? Poderia descrevê-las?
- Você conseguiu trabalhar a obra na íntegra?
- Se não, você conseguiria me indicar quais as razões? Por gentileza, o faça.
- Em relação a primeira pergunta, considere os seguintes aspectos:
Pontos de reflexão/discussão (a ser expandido):
 - a) Nível de interesse e envolvimento com o trabalho (julgamento/valorização; satisfação/realização pessoal; expectativas de resultados; autoeficácia; metas).
 - b) Grau de dificuldade da obra e desafios técnicos (leitura, execução e compreensão musical).
 - c) Estratégias/recursos explorados para a superação dos desafios.
 - d) Possível problemas no delineamento e cumprimento de metas.
 - e) Organização e tratamento do material (ferramentas analítico-musicais).
 - f) Desafios no planejamento/gestão de tempo (tempo dispendido em média; o estudo geral - para além da obra; problemas estruturais).
 - g) Desafios de auto-avaliação (juízo de valor e possíveis mudanças deliberadas no processo).
 - h) Suporte social: aspectos instrucionais e de compartilhamento de informações.
- Podemos ouvir o que você trabalhou nesses dois meses?
- Na sua visão, quais os ganhos na condução do processo (como um todo) e no estudo desta obra musical (de modo específico)?
- E quais as possíveis “falhas” e “acertos” observados?
- Se iniciássemos o processo hoje, em termos gerais, o que você mudaria?

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DA GRAVAÇÃO DE UMA SESSÃO DE ESTUDO

Ocasião da gravação: 30 minutos que antecederam o último encontro (4/4).

Condições da gravação: realizada na sala de estudo da percussão da universidade (local no qual foram feitas todas as entrevistas deste estudo).

Duração: de 25min à 30min.

Descrição dos eventos registrados em vídeo:

▪ **- 2min.:**

- **Organização para o estudo:** seleção de baquetas e da posição dos instrumentos;

- **Trabalho com a peça:** execução de passagens específicas (provavelmente dos movimentos finais) envolvendo xilofone e tímpano; teste de posicionamento das baquetas e do corpo em relação à montagem.

▪ **2min. – 4min.:**

- **Trabalho com a peça:** execução repetida da passagem inicial da variação 1 (envolvendo caixa, tímpano e woodblock); seguindo para o trecho central da var. 1 até o fim deste movimento.

▪ **4min. – 6min.:**

- **Organização para o estudo:** ajustes na montagem – disposição dos instrumentos e mesas.

- **Trabalho com a peça:** execução da variante 2.

▪ **6min. – 8min.:**

- **Trabalho com a peça:** dando seguimento, execução ininterrupta da variante 2 (sem repetições), seguindo para variante 3.

▪ **8min. – 10min.:**

- **Trabalho com a peça:** dando seguimento, execução da variante 3 (com algumas interrupções, retorno e repetições dentro desta seção – passagem central, pentagramas 2-4), seguindo para variante 4.

▪ **10min. – 12min.:**

- **Trabalho com a peça:** dando seguimento na execução da variante 4 (com interrupções).

- **Organização para o estudo:** interrupção para troca/seleção de baquetas.

- **Trabalho com a peça:** estudo (com algumas repetições) de uma pequena passagem específica (envolvendo peles – bongos, caixa, tímpano – e pratos) – aparentemente gesto final da variante 4. Execução da passagem inicial da 5ª e última variante (envolvendo vassourinha em peles e pratos), com algumas interrupções e recomeços.

▪ **12min. – 14min.:**

- **Trabalho com a peça:** dando seguimento a execução da 5ª variante até o fim.

- **Organização para o estudo:** breve pausa para ajustes gerais na montagem.

- **Trabalho com a peça:** execução do trecho inicial da obra (introdução).

▪ **14min. – 16min.:**

- **Trabalho com a peça:** dando seguimento a execução da introdução, passando para a variante 1, executada até o fim sem interrupções.

- **16min. – 18min.:**
 - ***Trabalho com a peça:*** dando seguimento, execução contínua (ininterrupta) da variante 2, passando à variante 3.

- **18min. – 20min.:**
 - ***Trabalho com a peça:*** dando seguimento à execução ininterrupta da variante 3, passando à variante 4, executada até o fim sem interrupções.

- **20min. – 22min.:**
 - ***Trabalho com a peça:*** execução da variante 5 até o fim, sem interrupções. Encerra-se aqui uma execução contínua da obra na íntegra.

- **22min. – 24min.:**
 - ***Trabalho com a peça:*** retorno ao material inicial da variação 4, com execuções repetidas e variadas em andamento em dinâmica. Retorno ao material da passagem final da variação 4, sem repetições. Retorno ao material da passagem final da variação 3 (solo de xilofone).

- **24min. – 26min.:**
 - ***Trabalho com a peça:*** dando seguimento ao trabalho com o material da passagem final da variação 3 (solo de xilofone) com algumas repetições. Especial ênfase a construção do fraseado proposto, manipulando dinâmica e agógica.

APÊNDICE 7

PARTITURA <i>VARIANTES</i> (1962) PARA PERCUSSÃO MÚLTIPLA SOLO (LEO BROUWER)

Link para o acesso:

<https://drive.google.com/drive/folders/1sE38eyO9jCpzBjR4l8nv4E9XsNE8W2bA?usp=sharing>