

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANE HITOMI NISHIMORI FERRONATO

FATORES MOTIVACIONAIS DE MÚSICOS DE UMA ORQUESTRA  
UNIVERSITÁRIA DE CURITIBA:  
ANÁLISE DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DA  
AUTORREGULAÇÃO

CURITIBA

2023

FABIANE HITOMI NISHIMORI FERRONATO

FATORES MOTIVACIONAIS DE MÚSICOS DE UMA  
ORQUESTRA UNIVERSITÁRIA DE CURITIBA:  
ANÁLISE DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DA AUTORREGULAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música (Cognição/Educação Musical).

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2023

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel  
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Ferronato, Fabiane Hitomi Nishimori  
Fatores motivacionais de músicos de uma orquestra universitária de Curitiba: análise das crenças de autoeficácia e da autorregulação / Fabiane Hitomi Nishimori Ferronato. – Curitiba, 2023.  
163 f. il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.  
Tese (Doutorado em música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

1. Educação musical - Motivação. 2. Orquestras - Brasil. 3. Músicos – Ensino e aprendizagem. 4. Músicos – Entrevistas. I. Título.

CDD 780.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -  
40001016055P2

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FABIANE HITOMI NISHIMORI FERRONATO** intitulada: **FATORES MOTIVACIONAIS DE MÚSICOS DE UMA ORQUESTRA UNIVERSITÁRIA DE CURITIBA: ANÁLISE DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E DA AUTORREGULAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAUJO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora 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, 27 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica  
28/03/2023 00:54:43.0  
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
27/03/2023 18:55:17.0  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
28/03/2023 09:40:00.0  
CARLOS ALBERTO ASSIS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -  
CAMPUS I - EMBAP)

Assinatura Eletrônica  
28/03/2023 17:34:46.0  
RICARDO JOSE DOURADO FREIRE  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

*Este trabalho é dedicado aos músicos e aos regentes assistentes da temporada 2022 da Orquestra Filarmônica da UFPR.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à DEUS, pelo dom da vida e porque sem Ele eu não teria chegado aonde cheguei.

Agradeço ao meu filho Felipe Hiroshi e ao meu marido Rafael pelo amor, apoio e compreensão nos momentos de dificuldades. Vocês são meu porto seguro. Amo vocês.

Agradeço à querida professora Dra. Rosane Cardoso de Araújo, minha orientadora, pelo apoio, pela participação ativa e constante na construção da tese e, principalmente, pela demonstração de compreensão e cuidado comigo. Tenho você como um exemplo de profissional e de ser humano a seguir. Muito obrigada por tudo.

Agradeço aos queridos professores doutores Guilherme Romanelli, Carlos Assis e Ricardo Freire, por aceitarem participarem da banca examinadora e pelos apontamentos e sugestões que permitiram o aprimoramento desse trabalho.

Agradeço aos meus pais Cecília e Pedro, aos meus irmãos Fábio e Fátima e meus sobrinhos José, Naomi e João. Agradeço aos meus sogros Ângelo e Tais e aos meus cunhados Ana, André, Thalita, Aldo e Stefanie por todo apoio, mesmo que à distância. Vocês têm um grande valor em minha vida.

Agradeço às minhas queridas amigas Heloisa, Monica, Louise, Giovana, Larissa, Marisol, Edilainy, Ariadne, Rubhia, Ana, Martina e Suelen pelas palavras de carinho e de encorajamento, especialmente nos momentos mais desafiadores da construção dessa tese. Amo vocês, mesmo que o tempo e a distância não me permita estar com vocês tanto quanto gostaria.

Agradeço aos músicos da Orquestra Filarmônica da UFPR, pela plena colaboração nos questionários, nas gravações de vídeos, nas conversas durante os ensaios e intervalos. Agradeço aos meus colegas de trabalho da Orquestra Filarmônica Márcio, Harry e Marcus mas em especial, agradeço ao Felipe Biesek e ao Pedro Ferreira, por estarem comigo durante a temporada de 2022, me auxiliando com todas as questões de logística da Orquestra e trabalhando arduamente nos ensaios como regentes assistentes. Agradeço também aos músicos convidados da temporada 2022 da Orquestra Filarmônica e aos regentes convidados Willian Lentz e Vicente Ribeiro, que fizeram um trabalho incrível conosco.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa PROFCEM, pela troca de experiências e conhecimento que enriquecem cada trabalho acadêmico apresentado ao grupo.

À todas as pessoas não mencionadas, mas que contribuíram em algum momento especial, meu muito obrigada.

Por fim, meu agradecimento à Universidade Federal do Paraná, à Coordenadoria de Cultura e Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, que acolhe a Orquestra Filarmônica da UFPR e promove a cultura de qualidade de forma gratuita a todos da comunidade.

## RESUMO

A motivação na educação musical vem sendo investigada por diversos pesquisadores nos últimos anos, nos mais diversos contextos que envolvem prática e ensino musical, porém poucos estudos já realizados mostram a relação da motivação com o ambiente orquestral e com integrantes de uma orquestra. Dentre os diversos fundamentos teóricos utilizados nos estudos sobre motivação, as crenças de autoeficácia e os estudos sobre autorregulação - construtos trazidos por Albert Bandura e Barry Zimmerman – foram os referenciais escolhidos para nortear a presente pesquisa. O uso dos estudos sobre crenças de autoeficácia e autorregulação possibilitam verificar como é o processo de estudo dos músicos da orquestra, como organizam seu tempo e a forma como estudam o repertório orquestral, além de investigar o quanto acreditam serem capazes de realizar as atividades de ensaios e concertos. O objetivo geral para esta tese, portanto, foi investigar e analisar a motivação dos músicos de uma orquestra de Curitiba, constituída majoritariamente por estudantes de música, considerando suas crenças de autoeficácia e seus processos autorregulatórios. A pesquisa foi desenvolvida em duas partes: por meio de um estudo de levantamento com os músicos da orquestra e por meio de estudo de caso realizado com alguns participantes. Os instrumentos de coletas de dados utilizados foram questionários e entrevistas, além de observações dos ensaios e concertos. Os resultados alcançados indicaram que alguns componentes do trabalho no contexto orquestral podem afetar as crenças de autoeficácia e processos autorregulatórios dos músicos, como a escolha do repertório; o cronograma de ensaios da orquestra; o número de concertos agendados para uma temporada; bem como a diversidade e quantidade de repertórios. Estes resultados confirmam a tese aqui defendida, que é sintetizada por meio da seguinte afirmação: a organização e gerenciamento do trabalho no contexto orquestral (repertório, tempo de ensaio, cronogramas, etc) podem afetar os processos motivacionais dos músicos, trazendo conseqüências para suas crenças de autoeficácia e seus processos de autorregulação da prática musical.

Palavras-chave: motivação; autoeficácia; autorregulação.

## **ABSTRACT**

Motivation in music education has been investigated by several researchers in recent years, in the most diverse contexts involving music practice and teaching, but few studies have already shown the relationship between motivation and the orchestral environment and with members of an orchestra. Among the various theoretical foundations used in studies on motivation, self-efficacy beliefs and studies on self-regulation - constructs brought by Albert Bandura and Barry Zimmerman - were the references chosen to guide this research. The use of studies on self-efficacy and self-regulation beliefs make it possible to verify how the study process of orchestra musicians is, how they organize their time and the way they study the orchestral repertoire, in addition to investigating how much they believe they are capable of performing rehearsal activities and concerts. The general objective for this thesis, therefore, was to investigate and analyze the motivation of musicians in an orchestra in Curitiba, consisting mostly of music students, considering their self-efficacy beliefs and their self-regulatory processes. The research was developed in two parts: through a survey study with the musicians of the orchestra and through a case study carried out with some participants. The data collection instruments used were questionnaires and interviews, in addition to observations of rehearsals and concerts. The results achieved indicated that some work components in the orchestral context can affect the musicians' self-efficacy beliefs and self-regulatory processes, such as the choice of repertoire; the orchestra's rehearsal schedule; the number of concerts scheduled for a season; as well as the diversity and quantity of repertoires. These results confirm the thesis defended here, which is synthesized through the following statement: the organization and management of work in the orchestral context (repertoire, rehearsal time, schedules, etc.) can affect musicians' motivational processes, bringing consequences to their beliefs of self-efficacy and their processes of self-regulation of musical practice.

Keywords: motivation, self-efficacy; self-regulation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01-Programa da Orquestra Juvenil de Concertos (1986). Arquivo da Filarmônica da UFPR.....	30
Figura 02 -Programa da Orquestra Juvenil da Universidade Federal do PR (1981). Arquivo da Orquestra Filarmônica da UFPR.....	31
Figura 03- Programa da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná (1982). Arquivo da Orquestra Filarmônica da UFPR.....	32
Figura 04- Programa do Concerto de abertura da Temporada 2022. (arte de Wilson Voitena).....	37
Figura 05- Programa do Concerto de abertura da Temporada 2022. (arte de Wilson Voitena).....	38
Figura 06-Foto do Concerto em Antonina. (foto de Felipe Biesek, 2022).....	39
Figura 07- Cartaz para o concerto de Setembro de 2022. (arte de Wilson Voitena).....	40
Figura 08- Programa do concerto de Encerramento da temporada 2022. (arte de Wilson Voitena).....	41
Figura 09- Programa do concerto de Encerramento da temporada 2022. (arte de Wilson Voitena).....	42
Figura 10- Concerto em Antonina. Regência de Vicente Ribeiro.(Foto de Felipe Biesek, 2022).....	43
Figura 11-Concerto de Setembro de 2022 no Teatro da Reitoria. (Foto de Lelo Sasso,2022).....	44
Figura 12- Ensaio para os concertos de novembro. (Foto de Felipe Biesek,2022).....	45

Figura 13-Concerto do dia 24 de Novembro de 2022 da OFUFPR. (Foto de Marcos Solivan,2022).....	46
Figura 14-Concerto do dia 24 de Novembro de 2022 da OFUFPR. (Foto de Marcos Solivan,2022).....	47
Figura 15- Esquema representativo da reciprocidade triádica (Bandura, 1997, p.6).....	50
Figura 16-Figura criada pela autora com base em dados de Bandura (1994).....	55
Figura 17- Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento. Adaptado de Bandura (1991a; 2008b).....	59
Figura 18-Fases cíclicas que compõem a autorregulação acadêmica. (Cavalcanti, 2009, p. 22).....	64
Figura 19-Você planeja seu estudo? (questionario autorregulação).....	87
Figura 20-Planejo meu estudo de vez em quando, raramente ou nunca porque.....	88
Figura 21-Você estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja?.....	89
Figura 22-Antes de iniciar seu estudo,você para e pensa sobre o que precisa fazer para atingir seus objetivos?.....	90
Figura 23- Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas no ensaio?.....	91
Figura 24-Ao estudar você utiliza estratégias?.....	92
Figura 25- Estratégias com muitas dificuldades.....	94
Figura 26- Estratégias com nenhuma dificuldade.....	95

Figura 27-Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina.....	97
Figura 28-Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem.....	98
Figura 29-Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde.....	99
Figura 30-Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando.....	100
Figura 31-Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.....	101
Figura 32-Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação.....	102
Figura 33-Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento.....	103
Figura 34-Para controlar seus pensamentos enquanto pratica.....	104
Figura 35- Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem.....	105
Figura 36- Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar.....	106
Figura 37- Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo (de familiares, colegas ou regente).....	107
Figura 38-Para avaliar o progresso do seu estudo.....	108
Figura 39-Para avaliar precisamente como está atingindo o que o regente espera de você.....	109

Figura 40- Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho.....	110
Figura 41- Para avaliar as causas do seu desempenho.....	111
Figura 42-Trecho da obra O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.....	126
Figura 43-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi.....	127
Figura 44-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi.....	128
Figura 45-Exemplo de prática de ritmo. Gerle 1983,p 74).....	130
Figura 46-Trecho de O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.....	131
Figura 47-Trecho de O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.....	132
Figura 48-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi.....	134

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1-</b> Respostas da questão “por que decidi tocar um instrumento?”(Fonte: a autora, 2022).....	81
--	----

## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 1-</b> Respostas da questão "Por que decidi tocar um instrumento?" (Fonte: a autora,2022).....	82
---	----

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. A ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR.....</b>	<b>27</b>
1.1. A Orquestra Filarmônica hoje.....	34
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>48</b>
2.1. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO.....	48
2.2. Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura .....	48
2.3. Crenças de Autoeficácia.....	52
2.4. Autorregulação.....	57
2.5. A Autorregulação no modelo de Barry Zimmerman .....	62
2.6. Pesquisas sobre motivação em ambiente orquestral.....	65
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Etapa 1: Estudo de levantamento.....</b>	<b>70</b>
3.1.1 Elaboração dos questionários.....	71
3.1.2 Teste piloto n.1: questionário sobre autoeficácia.....	73
3.1.3 Teste piloto n.2: questionário sobre autorregulação.....	74
<b>3.2 Etapa 2: Entrevista em profundidade.....</b>	<b>74</b>
3.2.1 Instrumento de coleta de dados: Entrevistas semiestruturadas.....	75
3.2.2 Teste piloto do roteiro de entrevista .....	76
3.2.3 Instrumento de coleta de dados para estudo de caso: Observação participante.....	77
3.2.4 Seleção dos participantes do estudo de caso.....	78
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1 Apresentação dos dados da Etapa 1:Estudo de Levantamento.....</b>	<b>80</b>
4.1.1 Análise do Questionário de Autoeficácia.....	80
4.1.2 Análise do Questionário de Autorregulação.....	86
<b>4.2 Apresentação dos dados da Etapa 2: Estudo multicaso.....</b>	<b>113</b>
4.2.1 Apresentação das Entrevistas.....	113

<b>4.3</b>	<b>Observação participante e análise de vídeos no estudo multicaso.....</b>	<b>125</b>
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>Apêndice 1- Questionário Autoeficácia .....</b>	<b>153</b>
	<b>Apêndice 2- Questionário Autorregulação.....</b>	<b>156</b>
	<b>Apêndice 3- Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>161</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse em escrever uma tese sobre motivação em orquestra está diretamente relacionado à minha experiência na Orquestra Filarmônica da UFPR. Minha história com a Filarmônica vem de muito tempo. Minha experiência como instrumentista de orquestra começou já na minha infância, quando eu ainda estudava no colégio e fazia parte da orquestra tocando flauta doce (e mal alcançava os pés no chão quando sentava na cadeira).

Quando resolvi estudar profissionalmente música, vim para Curitiba para estudar com um professor experiente que pudesse me preparar da melhor forma para a faculdade de música. Enquanto fazia aulas particulares com meu professor de violino, paralelamente estudava em um cursinho preparatório para prestar o vestibular para jornalismo. Curso que escolhi pois sabia que era um curso de meio período e me permitiria ter tempo para estudar música.

Ao ingressar no curso de jornalismo da Universidade Federal do Paraná, descobri que no mesmo prédio em que estudava (na época o curso de comunicação era lotado no prédio histórico da Santos Andrade, local onde a Orquestra Filarmônica tem ensaiado nos últimos anos), existia uma orquestra. Um dia, durante um intervalo de uma aula, fui ver o local onde a orquestra ensaiava. Conheci a senhora Hella Gilda Wall Epp, na época a maestrina da Orquestra Juvenil da UFPR, e ela me convidou para fazer um teste. Dias depois, fiz o teste e já comecei a tocar na orquestra. Cheguei a participar da Orquestra como *spalla*<sup>1</sup> e também da Orquestra de Câmara, que era formada por um grupo seleto de jovens músicos de cordas e interpretava um repertório mais difícil.

Particpei da orquestra até 2003, quando ingressei no curso de Bacharelado em violino na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Depois disso, me formei em ambas as faculdades. Nessa época, já atuava como violinista convidada de várias orquestras, como a Orquestra Sinfônica do Paraná, Camerata de Florianópolis, Orquestra da PUC (Pontifícia Universidade Católica- PR). Em 2008 recebi uma bolsa para realizar

---

<sup>1</sup> O termo *spalla*, de origem italiana, significa “ombro”. O *spalla*, seria o músico que apoia o maestro, como um braço direito. É o primeiro violino e instrumentista do naipe de cordas de uma orquestra.

o mestrado em Performance em violino, na Universidade da Geórgia, nos Estados Unidos. Durante minha estada nos Estados Unidos, tive a oportunidade de ampliar minha experiência como músico de orquestra, pois lá, além de fazer parte da orquestra da universidade, tive a chance de tocar em uma orquestra de Câmara formada apenas por cordas, a ARCO CHAMBER, dirigida e conduzida pelo violinista Levon Ambartsumian. Em 2010 voltei para o Rio de Janeiro, a convite de um amigo, para tocar violino na Orquestra Sinfônica Brasileira durante a temporada daquele ano. Neste mesmo ano, fiz o concurso para viola para ingressar na Orquestra Sinfônica Nacional, que é vinculada à Universidade Federal Fluminense. Passei no concurso e trabalhei como músico violista da OSN até o ano de 2014. Como minha família praticamente toda morava na região sul do Brasil, tinha o interesse em retornar para Curitiba. Consegui, em 2014, ir para Curitiba com uma cessão por colaboração. Na época existia essa opção para funcionários públicos trabalharem em outras instituições de mesmo nível, no meu caso, federal, por um tempo limitado ou até a chefia autorizar. Então, em 2017, através de uma redistribuição<sup>2</sup> para a UFPR, pude retornar para Curitiba, onde comecei a trabalhar junto à Orquestra Filarmônica da UFPR, atualmente sob a regência do maestro Márcio Steuernagel.

A partir de minha vinda para a orquestra como servidora da universidade e especialmente depois que passei a fazer parte da equipe que a coordena e que tem a responsabilidade de organizar o cronograma, ensaiar os músicos, auxiliar em todas as demandas da orquestra, além de tocar viola, meu interesse em pesquisar a motivação dos músicos aumentou.

Como músico, muitas vezes nós só pensamos na nossa própria motivação, em como nos manter motivados nos nossos estudos diários, e como melhorar sempre nossa performance musical dentro da orquestra. Mas como dirigente, acabei mudando meu foco. Percebi que tínhamos que manter os músicos motivados por algumas razões: nossa orquestra não é formada por um grupo fixo; todo ano abrimos uma seleção para novos integrantes. Isso afeta a motivação de certa forma, pois quando os músicos estão

---

<sup>2</sup> É o deslocamento definitivo do cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo poder, com prévia apreciação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. (Manual do Servidor da FIOCRUZ)

começando a ter uma maior interação musical e criando laços de amizade, a temporada acaba. A participação é voluntária e não há uma remuneração para todos os músicos. Existem bolsas-cultura que servem como auxílio para gastos com transporte e alimentação. Mas infelizmente não há bolsas para todos os integrantes (em 2022 tivemos 29 integrantes na orquestra mas apenas 23 bolsas cultura). Essa questão muitas vezes incide na permanência de alguns músicos, especialmente os que não possuem a bolsa cultura e para os que moram longe e acabam tendo um gasto elevado para participarem dos ensaios da orquestra duas vezes por semana. Nesse sentido já cheguei a observar por vezes que alguns músicos, inclusive muito bons tecnicamente, precisaram escolher outra orquestra que tivesse remuneração para poder se manter nos estudos.

Por tudo isso, passei a me interessar cada vez mais por entender a motivação e as possibilidades de permanência dos músicos na orquestra, considerando a forma como os músicos se relacionam entre si, como estudam o repertório proposto, como vêem a oportunidade de fazer parte da orquestra e avaliam as oportunidades que vivenciam nesse ambiente. Tenho grande interesse na continuidade da orquestra e permanência do grupo, considerando sua representatividade no contexto musical curitibano.

A idéia de realizar essa pesquisa surgiu justamente pelo meu interesse em descobrir quais seriam os fatores motivacionais dos músicos da Orquestra Filarmônica: Minha ideia foi compreender o envolvimento dos músicos com as atividades da orquestra, verificando qual o julgamento deles sobre suas próprias habilidades e como gerenciam metas e utilizavam estratégias de estudo em suas rotinas de prática musical. Como musicista de orquestra e com a experiência que possuo, posso dizer que sei quais são as minhas motivações e quais estratégias utilizo atualmente para meus estudos. Por isso me interessei em desenvolver esta pesquisa, como forma de conhecer melhor a motivação de jovens músicos e, conseqüentemente, poder usar estes dados como um guia para trabalhos com outros jovens e em outras orquestras.

## INTRODUÇÃO

Motivação é o que impulsiona o indivíduo a agir em direção a seus objetivos. É o que faz com que ele aja para realizar suas tarefas. No campo da educação musical a motivação tem sido bastante pesquisada pelos estudiosos no assunto. Já quando se trata da motivação no campo orquestral, muitos estudos realizados no Brasil e em outros países têm seu foco principal não na motivação dos músicos, mas em como a prática orquestral influencia o estudo individual ou mesmo, como se vê em alguns trabalhos, é possível perceber a importância da prática de orquestra para o desenvolvimento técnico no instrumento (SILVA, ALVES E QUEIROZ, 2016; TORRES, 2016; KOTHE, 2012).

Esses estudos com orquestras demonstram diversos benefícios que a prática orquestral ou de grupos coletivos de educação musical trazem ao estudante/músico, tais como o “aperfeiçoamento da leitura musical, desenvolvimento do ouvido harmônico, consciência constante do pulso da música, execução precisa das dinâmicas existentes na partitura, compreensão da importância da afinação do naipe para afinação total da orquestra” (SILVA, ALVES e QUEIROZ, 2016, p.4304).

Alguns estudos realizados sobre a prática orquestral destacam ainda benefícios relacionados à própria motivação em relação ao estudo individual (FONSECA, 2014; JOLY, 2004). De acordo com Fonseca (2014), por exemplo, as atividades em grupo, como uma orquestra, podem potencializar um aspecto que auxilia no desenvolvimento musical, que é a motivação social. Essa motivação leva o aluno/músico ao desejo de conhecer novas pessoas, de querer estar com amigos e colegas da orquestra, além de criar um sentimento de pertencimento (idem). E esses fatores sociais presentes em uma prática coletiva, como a prática orquestral, são importantes no aprendizado musical. A experiência de participar de um grupo musical ou de uma orquestra tem demonstrado a importância da educação musical para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades individuais e também do desenvolvimento da sociabilidade não só entre os integrantes do próprio grupo (JOLY, 2004). Mas apesar de existirem estudos sobre motivação para a aprendizagem musical no campo orquestral, ainda há uma escassez

de estudos relacionados ao tema, principalmente com foco em estudos que considerem a música como uma atividade laboral (FRAGELLI e GÜNTHER 2009).

A motivação dos músicos em relação ao trabalho a ser realizado em uma orquestra está relacionada a um conjunto de fatores materiais e psicológicos similares, não importando se os músicos em questão possuem larga experiência na área ou se são estudantes de música (PORFIRIO e FIORINI, 2015). Dentre as possibilidades de estudar a motivação dos músicos em seu trabalho dentro da orquestra, encontram-se o estudo das crenças de autoeficácia e da autorregulação da aprendizagem como fundamentos viáveis.

O estudo das crenças de autoeficácia, referência escolhida para esta pesquisa, abrange a motivação e faz parte de uma teoria mais ampla, a Teoria Social Cognitiva (TSC), elaborada por Albert Bandura. A TSC tem como proposta explicar o comportamento humano indicando que os “indivíduos são auto-organizados, proativos, auto-reflexivos e auto-regulados, em vez de organismos que são moldados e orientados por forças ambientais ou movidos por impulsos interiores encobertos” (PAJARES e OLAZ, 2008, p.98). Na Teoria Social Cognitiva, os indivíduos são agentes que agem de forma proativa dentro do seu próprio desenvolvimento. Mas “as pessoas não aprendem apenas com a sua experiência, mas também observando os comportamentos de outras pessoas” (PAJARES e OLAZ, 2008, p, 100).

Dentro da Teoria Social Cognitiva, Bandura defende que o homem é um agente pessoal. Ou seja, ele é capaz de exercer um papel ativo na sua própria história. Para que isso seja possível, Bandura (2001) descreve quatro principais capacidades humanas:

1. Simbolização: é a capacidade de utilizar símbolos, de representar as experiências, dando significado a elas.

2. Capacidade de pensamento preditivo: é a capacidade de as pessoas anteciparem as prováveis consequências de ações futuras.

3. Autorregulação: é a capacidade na qual o indivíduo governa seu próprio comportamento. Oferece as condições de monitoramento, avaliação e estabelecimento de metas a serem cumpridas.

4. Autorreflexão: essa capacidade permite ao indivíduo analisar suas experiências e refletir sobre seus processos de pensamento.

A autoeficácia está relacionada com as crenças de uma pessoa em suas capacidades de autocontrole e sobre eventos que afetam sua vida. As crenças de autoeficácia, segundo Bandura podem ser entendidas como as crenças que as pessoas têm a respeito de suas próprias capacidades para produzirem determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre fatos que afetam suas vidas (BANDURA, 1994). No campo da performance musical, portanto, esta relação também tem sido aprofundada. Nilsen (2004), ao citar o estudo de McCormick e McPherson sobre jovens instrumentalistas destaca que os pesquisadores revelaram em seu estudos a “forte relação entre crenças de autoeficácia e qualidade de performance musical” (McCORMICK e McPHERSON apud NILSEN, 2004, p.420)<sup>3</sup>

Nessa pesquisa também é abordada a autorregulação da aprendizagem, com base no modelo de Zimmerman (2000), que explica esta habilidade como referente “aos pensamentos, sentimentos e ações aplicados para atingir objetivos educacionais específicos” (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p. 159). Segundo Zimmerman e Schunk (2011), a autorregulação é o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia seu próprio aprendizado.

A aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. Requer a integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019, p. 9).

Com base em estudos já realizados no âmbito orquestral, pode-se afirmar que uma boa experiência de trabalho dentro de uma orquestra pode trazer muitos benefícios

---

<sup>3</sup> “[...] there was a strong relationship between self-efficacy beliefs and music performance quality”.

a estudantes de música que pretendem se profissionalizar (FONSECA, 2014). Mas como manter a motivação dos músicos de uma orquestra de caráter formativo? Qual a relação da motivação dos músicos com os fundamentos teóricos da autorregulação e autoeficácia? Essa pesquisa, portanto, tem como foco a motivação de músicos de uma orquestra com base nos estudos sobre crenças de autoeficácia e autorregulação. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar e analisar a motivação dos músicos de uma orquestra de Curitiba, constituída majoritariamente por estudantes de música, considerando suas crenças de autoeficácia e seus processos autorregulatórios. Busca-se como objetivos específicos: (1) avaliar as crenças de autoeficácia dos músicos da orquestra; (2) analisar a autorregulação dos integrantes; e (3) analisar se há alguma relação do repertório executado/estudado com a motivação dos músicos.

A orquestra escolhida é a Orquestra Filarmônica da UFPR que é um grupo sem fins lucrativos, aberto a comunidade acadêmica e externa que esteja apta e deseja dela participar. Esta orquestra foi escolhida pela pesquisadora por um motivo pessoal e profissional. No âmbito pessoal a razão da escolha se deve ao fato de a pesquisadora ter participado como estudante e músico profissional convidada de várias temporadas e concertos, incluindo gravações de concertos. E no campo profissional esta escolha se deve ao fato de que essa orquestra, majoritariamente formada por jovens e estudantes de música, atualmente é coordenada pela própria pesquisadora. Foi no trabalho de coordenação da pesquisadora que o tema desta pesquisa foi definido, ao deparar-se com a importância de se estudar um fator importante para a manutenção de um trabalho de qualidade dentro da orquestra: a motivação dos músicos.

A Orquestra Filarmônica da UFPR foi fundada em 1962 e ao longo de sua história, teve diversas formações e nomes: Orquestra Sinfônica da UFPR, Orquestra Juvenil da UFPR, Orquestra Filarmônica Juvenil da UFPR, Orquestra Junior da UFPR (foi uma orquestra formada por crianças e adolescentes e que estavam sendo preparadas para tocarem na Orquestra Filarmônica Juvenil da UFPR), e Orquestra Sinfônica Juvenil da UFPR até chegar ao nome atual que é Orquestra Filarmônica da UFPR. A orquestra Filarmônica é considerada a mais antiga de Curitiba e uma das primeiras do estado do Paraná. Muitos músicos de destaque no cenário nacional e internacional e músicos

profissionais que integram a Orquestra Sinfônica do Paraná fizeram parte do quadro de músicos dessa Orquestra.

A escolha por estudar as crenças de autoeficácia e a autorregulação dos músicos da Orquestra Filarmônica da UFPR se deu pela relevância desses construtos teóricos no estudo do comportamento humano. As crenças de autoeficácia determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam. O funcionamento e comportamento humano são influenciados por diversos fatores. Muitas vezes o sucesso ou o fracasso enfrentado pelo indivíduo durante sua vida, irá influenciar nas decisões que ele deve tomar.

As crenças de autoeficácia regulam o funcionamento humano por meio dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios. Elas influenciam se os indivíduos pensam de maneiras autoincentivadoras ou autoenfraquecedoras; o quão bem elas se motivam e perseveram diante das dificuldades, a qualidade de sua vida emocional, e as escolhas que fazem em pontos de decisão importantes, os quais estabelecem o curso de caminhos de vida (BANDURA, 2017, p. 46).

Nem sempre as crenças nas capacidades que um indivíduo possui de si mesmo e o contexto da realidade estão perfeitamente relacionados. Segundo o argumento de Bandura (1997, p.2), o “nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”. Ainda segundo Bandura, quando um indivíduo possui um alto grau de confiança em sua capacidade, lida com tarefas difíceis como desafios a serem superados ao invés de ameaças a serem evitadas (BANDURA, 1994). Pessoas que não acreditam em suas capacidades, ficam mais intimidadas diante de tarefas desafiadoras e desistem rapidamente ao se sentirem ameaçadas.

Nesta pesquisa tem-se a hipótese que alguns componentes do trabalho no contexto orquestral podem afetar as crenças de autoeficácia e processos autorregulatórios dos músicos. Verifica-se, portanto, o quanto a escolha do repertório pode influenciar na autoeficácia, considerando-se o nível de dificuldade para cada indivíduo da orquestra. Da mesma forma considera-se o cronograma da orquestra, com pouco ou bastante tempo de ensaio até o concerto, como um elemento que pode trazer alguma alteração nas crenças dos instrumentistas. Finalmente observa-se também se o

número de concertos agendados para uma temporada - diversidade e quantidade de repertórios - trazem conseqüências para as crenças de autoeficácia dos músicos.

Além disso, segundo o próprio Bandura, existe a autoeficácia coletiva, afinal nós não vivemos isolados. Assim como no âmbito individual, no qual a autoeficácia é a crença que o indivíduo possui em suas habilidades para realizar determinada tarefa, no âmbito coletivo a autoeficácia seria referente ao julgamento das pessoas sobre a capacidade do grupo em realizar determinada tarefa. Quanto mais altas são as crenças do grupo em suas habilidades maior é a motivação para realizações de desafios e quanto maior a determinação e insistência diante de impedimentos e obstáculos, mais elevadas são a moral e a capacidade de recuperação diante do estresse (BANDURA, 2001). Não se pode deixar de lado a questão do coletivo, em se tratando de uma orquestra, pois para existir um grupo orquestral, precisa-se de várias pessoas com o mesmo propósito: fazer música, tocarem juntas.

As pessoas não vivem suas vidas autonomamente, muitas das coisas que elas buscam são possíveis apenas por meio de esforço socialmente interdependente. Desta forma, elas têm que agregar seu conhecimento, habilidades e recursos, fornecer apoio mútuo, formar alianças, e trabalharem juntas para assegurar o que não conseguem realizar sozinhas (BANDURA, 2017, p.46).

Nessa pesquisa a autorregulação dos músicos da Orquestra Filarmônica também é considerada como um fator relevante. Como a autorregulação não é algo que nasce com o indivíduo, mas é uma habilidade que pode ser desenvolvida ao longo da vida a partir das experiências vividas, do aprendizado com outras pessoas e com a interferência do ambiente em que está inserido, procura-se, na análise da autorregulação, as relações desse processo com a motivação. “As habilidades autorreguladoras promovem o engajamento cognitivo, possibilitam uma performance de melhor qualidade” (BANDURA, 2001 apud CAVALCANTI, 2010, P. 84). Complementando essa ideia, Cavalcanti (2010, p.84) diz que as habilidades autorreguladoras “estimulam uma participação ativa no próprio processo de aprendizagem”.

Neste sentido a autorregulação da aprendizagem se refere aos mecanismos usados pelos músicos para controlar seu comportamento. “Um fator essencial para o

estudo instrumental refere-se ao desenvolvimento das habilidades autorregulatórias pelo músico instrumentista” (SANTIAGO, 2006, p. 54), pois a aquisição destas habilidades “são de extrema relevância para o desenvolvimento musical dos instrumentistas, favorecendo o alcance de melhores níveis de performance instrumental” (idem, p.56). Assim, de acordo com Zimmerman (apud BANDURA e AZZI, 2017), é importante que os alunos desenvolvam habilidades regulatórias que serão determinantes na motivação e no aspecto intelectual e cognitivo

As habilidades autorregulatórias sozinhas não são o suficiente, pois elas contribuirão pouco se os alunos não se colocarem persistentemente para aplicar estas habilidades em face de dificuldades, estressores e atrações concorrentes. A crença firme na própria eficácia de autogerenciamento fornece a força para permanecer (BANDURA, 2017, p.89).

Rosário et alii (2006) defendem a idéia de que todos os alunos possuem habilidades autorregulatórias, ou seja, são capazes de desenvolver comportamentos de acordo com seus objetivos. Porém, de acordo com os autores, os alunos nem sempre o fazem de maneira intencional. O papel dos educadores também é uma questão importante considerada. Segundo os autores, não basta apenas estimular comportamentos autorregulatórios, mas é importante demonstrar o sentido de tais comportamentos.

O uso dessas duas teorias sobre crenças de autoeficácia e autorregulação, portanto, possibilita verificar como é o processo de estudo dos músicos da orquestra, como organizam seu tempo e a forma como estudam o repertório orquestral, além de investigar o quanto acreditam serem capazes de realizar as atividades como ensaios e concertos. Nesse processo também é considerada relação do repertório executado/estudado com a motivação geral dos músicos busca-se a verificação de como o músico distribui seu tempo de estudo e quanto ele dispõe para o estudo do repertório de orquestra. “O mais importante é, portanto, aprender como fazer o melhor uso de qualquer que seja o tempo disponível; desenvolver uma forma mais efetiva de

aprendizado; estabelecer um plano de estudo diário cuidadosamente pensado; e estabelecer um calendário para os objetivos de longo prazo” (GERLE, 1983, p.16)<sup>4</sup>

A justificativa para esta pesquisa parte da premissa de que a partir dos resultados deste estudo seja possível melhorar ou implementar meios para promover a motivação dos músicos e melhorar o rendimento deles tanto na atuação dentro da orquestra quanto em seu estudo do instrumento. Além disso, uma das razões da escolha por esse tema de pesquisa se deu pelo fato de não se ter encontrado muitas pesquisas sobre a motivação em orquestras de estudantes, sob a perspectiva das crenças de autoeficácia e autorregulação. Segundo Torres (2016), a grande maioria dos estudos e pesquisas sobre motivação publicados nos congressos e periódicos da área, referem-se ao ensino e aprendizagem da música, porém não são específicos para o âmbito orquestral e suas particularidades.

Essa tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o objeto de estudo dessa pesquisa: A Orquestra Filarmônica da UFPR. No segundo capítulo é descrito o referencial teórico desta pesquisa apresentado em seções específicas: as crenças de autoeficácia, vinculadas à Teoria Social Cognitiva e desenvolvida por Albert Bandura e a autorregulação, com base nos estudos de Barry Zimmerman, incluindo uma seção sobre pesquisas no campo da música que incluem esses referenciais teóricos. No capítulo três é trazida a metodologia aplicada nessa pesquisa, que foi desenvolvida em duas fases: uma primeira fase, de levantamento de dados, conduzida por meio de um *survey* (ou estudo de levantamento); e uma segunda fase de caráter qualitativo, guiada por meio de um estudo de caso, realizado com alguns membros da orquestra. No quarto capítulo são apresentados os resultados e as discussões dos dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas realizadas com os músicos participantes e das observações. Por fim, na conclusão da tese são trazidas as considerações finais, apontando os principais resultados e possíveis novas hipóteses levantadas, sugerindo-se futuros estudos e destacando-se as contribuições

---

<sup>4</sup> It is all the more important, therefore, to learn how to make the best use of whatever time is available; to develop a more effective way of learning; to establish a carefully thought out plan for daily practicing; and to set up a timetable for long-range objectives.

que o estudo das crenças de autoeficácia e da autorregulação podem trazer para o estudo da motivação de músicos de orquestras, sejam estudantes ou profissionais.

## 1. A ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR

A Orquestra Filarmônica da UFPR é um grupo musical aberto a todos das comunidades acadêmica e externa que tenham aptidão em um instrumento e que dela desejem participar. Seu propósito é apresentar um repertório de todas as épocas. Com uma trajetória de mais de 60 anos, e com uma história marcante na História da música do Paraná e mesmo do Brasil, é a mais antiga orquestra de Curitiba. Pode-se afirmar que todos os grupos musicais hoje em atividade em Curitiba são, de alguma forma, derivados dessa orquestra, que nos últimos anos expandiu de forma significativa a sua atuação. O repertório executado pela orquestra inclui desde obras contemporâneas, especialmente criadas para a sua formação, até as primeiras apresentações nos tempos atuais de criações de compositores brasileiros pouco lembrados, dos séculos XVIII e XIX.

No início, suas atividades eram marcadas por uma prática de música de concerto de caráter mais amador com uma finalidade essencialmente educativa. A maior parte de seus integrantes eram jovens que ainda estudavam em colégios (ensino fundamental ou ensino médio). Atualmente a maioria dos seus integrantes é formada por estudantes de faculdade ou recém-formados, seja na área de música ou não.

Antes de a Orquestra ter qualquer relação com a Universidade Federal do Paraná, já existia uma orquestra formada por um grupo de amigos que desejava formar um grupo maior de músicos para realizar concertos<sup>5</sup>. Em 1946, três amigos, Kalil Hahe, Hélio Brandão, Gabriel Machado e o capitão Flamarion Pinto de Campos se reuniram com o intuito de planejarem uma formação de uma Orquestra de Concertos. Fundaram a Orquestra Estudantil de Concertos.

Para o primeiro ensaio da Orquestra Estudantil de Concertos, que se daria no dia 29 de setembro de 1946, no Círculo Militar do Paraná, apresentaram-se apenas 16 violinistas e um pianista.

---

<sup>5</sup> Grande parte das informações sobre a história da Orquestra Filarmônica foi encontrada em programas de concertos da época, papéis escritos à mão por maestros anteriores e recortes de jornal da época. Esse material encontra-se no arquivo da Orquestra Filarmônica da UFPR.

No dia 19 de dezembro do mesmo ano, eles conseguiram, após uma vasta procura por músicos em sociedades<sup>6</sup>, centros estudantis, colégios e outros centros culturais, realizar o primeiro concerto em um dos salões do Círculo Militar do Paraná, sob a regência do maestro Bento Mossurunga.

Em 1953, o magnífico reitor da Universidade Federal do Paraná, Flávio Suplicy de Lacerda, por ocasião da inauguração do auditório da Reitoria, incorporou à Universidade a Orquestra Estudantil de Concertos. A orquestra passou a se chamar Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná e de acordo com o estatuto de 1970, constituiu-se num dos órgãos suplementares da Universidade. Na época o maestro Gedeão Martins assumiria a direção artística da orquestra.

As atividades da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná começaram a chamar a atenção de muitos estudantes de música que cada vez mais desejavam fazer parte desse grupo. Foi então que foi colocada em prática a idéia de fazer funcionar paralelamente à Sinfônica uma Orquestra Juvenil, e com ela aproveitar, estimular e desenvolver os mais jovens.

Havia uma necessidade de formar jovens músicos instrumentistas para que, futuramente, pudessem atuar como músicos profissionais. Portanto, por sugestão do músico Fernando Thá e iniciativa do maestro Gedeão Martins, vários estudantes de diversas escolas privadas de música da cidade foram reunidos. Dessa iniciativa, surgiu uma Orquestra Infanto-juvenil, que era formada por crianças e adolescentes que viriam suprir essa lacuna de formação musical. No dia 1 de fevereiro de 1962, houve o primeiro ensaio da Orquestra Juvenil, no Auditório da Reitoria, sob a direção do maestro Gedeão Martins, auxiliado pela professora e sua esposa Hildegard Soboll Martins. De acordo com documentos e programas da época encontrados no arquivo da atual Orquestra Filarmônica da UFPR, cita-se que o primeiro ensaio da “Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná” aconteceu no dia 10 de fevereiro de 1962, com a presença de 11 violinos e 3 violoncelos. Sua primeira apresentação ao público ocorreu no dia 22 de dezembro do mesmo ano, no auditório da Reitoria da UFPR. Na ocasião, a

---

<sup>6</sup> As principais sociedades, no período da década de 40 e 70, eram: A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), a Juventude Musical Brasileira 8ª Região Setor do Paraná e a Sociedade Pró-Música de Curitiba. (KONDLATSCH, 2020)

orquestra, que iniciara suas atividades somente com cordas, apresentou-se com madeiras, metais e percussão, além de contar com a participação do coro do Colégio Martinus com 80 cantores. A orquestra contava, na época, com 41 integrantes.

Na década de 70 essa orquestra contava com mais de 70 integrantes e era dirigida pela violinista e também esposa do maestro Gedeão, Hildegard Soboll Martins. Hildegard era também diretora de uma classe importante de instrumentos de cordas. Segundo relatos de ex-participantes da Orquestra Juvenil e também da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná, tanto o maestro Gedeão, quanto sua esposa, Hildegard, lecionavam violino no local de ensaio da orquestra, e formaram muitos músicos profissionais, que hoje atuam em orquestras profissionais em diversas regiões do Brasil e também fora do país.

Nessa época, a Orquestra Juvenil teve bastante destaque no cenário musical da cidade e também do país. Levou concertos para diversos estados do Brasil, incluindo programas nacionais de TV, como o programa de Flávio Cavalcanti, na TV Tupi, Canal 6, transmitido ao vivo no Rio de Janeiro em 1971. Além desse, também estavam presentes no programa “A Grande Noite”, na sala Cecília Meirelles, produzido e apresentado por Isaac Karabtchevski e no programa “Música Pró-Música”, produzido e apresentado pelo violinista Alberto Jaffé no auditório da TV Tupi, Canal 6. Dentre as realizações desta orquestra, destacam-se as seguintes: gravação de um LP com músicas brasileiras em 1972, apresentações no Theatro Municipal de São Paulo, no Palácio da Alvorada em Brasília, para o senhor presidente da República e o corpo diplomático, em 1965, em Curitiba, sob a regência do maestro Isaac Karabtchevski, e um concerto com o renomado pianista Jacques Klein

A década de 80 foi um período de muitos concertos e apresentações fora de Curitiba. A Orquestra Juvenil se apresentou em cidades como Florianópolis e Joinville, em Santa Catarina (figura 1 e 2).

Figura 01- Programa da Orquestra Juvenil de Concertos (1986).

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE ÓRGÃOS SUPLEMENTARES  
ORQUESTRA E CORAL UNIVERSITÁRIOS

**ORQUESTRA JUVENIL DE CONCERTOS  
ANO 24.º**

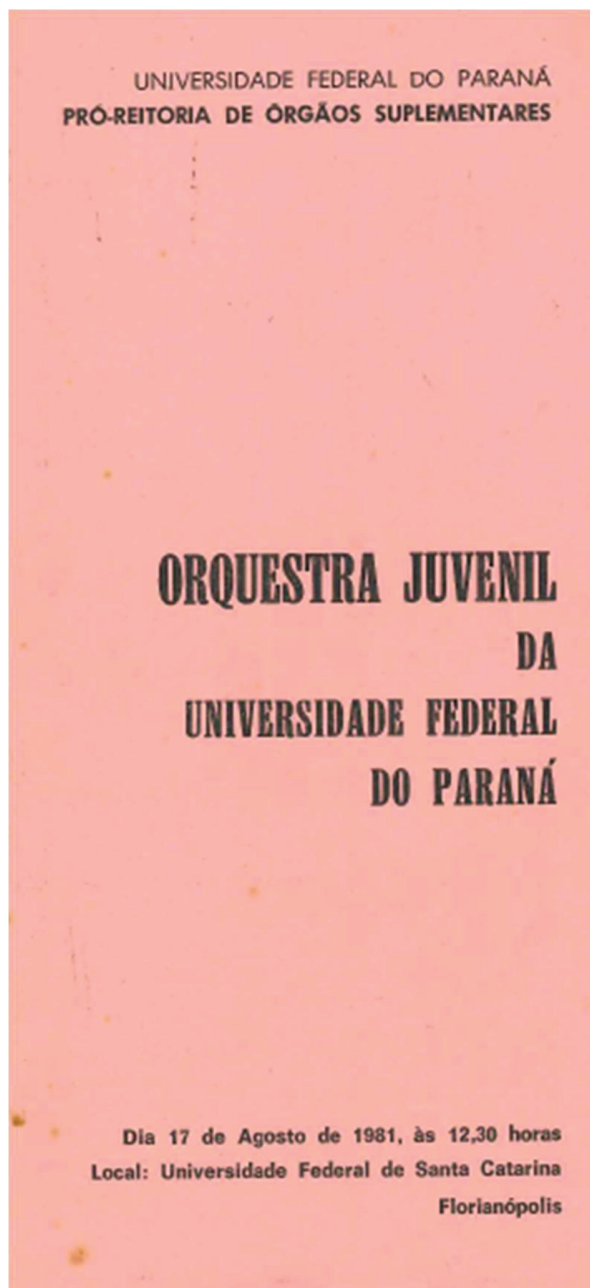
**CONCERTO EDUCATIVO**

PROMOÇÃO: PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE  
FUNDAÇÃO CULTURAL DE JOINVILLE

DIA 23 DE NOVEMBRO DE 1986, ÀS 10 HORAS  
SOCIEDADE HARMÔNIA LYRA JOINVILLE — SC

Arquivo da Filarmônica da UFPR, 1986

Figura 02-Programa da Orquestra Juvenil da Universidade Federal do PR (1981).



Arquivo da Orquestra Filarmônica da UFPR (1981).

Na figura 3 temos uma idéia do número de componentes da orquestra na década de 80, por meio do programa do concerto realizado no Auditório da Reitoria (hoje o atual Teatro da Reitoria).

Figura 03-Programa da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Paraná (1982).

**GRANDE CONCERTO**  
*Orquestra Sinfônica da Universidade  
 Federal do Paraná*

**SOLISTA**  
**TAKESHI KOBAYASHI**  
*(Violinista japonês)*

**AUDITÓRIO DA REITORIA**  
*(Rua XV de Novembro, 1299)*  
 Dia 02 de dezembro de 1982 às 21 horas

**DVOŘÁK**  
**MOSSURUNGA**  
**MOZART**

**PROMOÇÃO:**  
 UFPR – PRÓ-REITORIA DE  
 ASSUNTOS COMUNITÁRIOS  
 PRÓ-REITORIA DE  
 ÓRGÃOS SUPLEMENTARES

**UFPR**  
 70  
 36º ANO DE  
 FUNDAÇÃO DA  
 ORQUESTRA

**4. COMPONENTES DA ORQUESTRA SINFÔNICA DA UFPR**

**VIOLINOS**  
 Hildegard S. Martins  
 Fernando Thá  
 Leonilda R. Domingues  
 Edna R. Savytzky  
 Carlos Alfredo Richter  
 Ruth Jucksch  
 Maria C. Kallnowski  
 Simone R. Savytzky  
 Marlon Passos  
 Luiz E. Juvenal  
 Marco V. Damm  
 Vanessa R. Savytzky  
 Mauro R. Bermudes  
 Ludwig Seyer  
 Augusto Schlumpenger  
 Lincoln N. F. Bittencourt  
 Osmar Cantor  
 Jennifer Mullen  
 Elisabeth Reimer  
 Jorge Richter  
 Irmgart Reimer  
 Luis Gustavo S. Szgik

**VIOLAS**  
 Gilda S. F. do Amaral  
 Ulrike Graf  
 Alfredo E. Kollarz  
 Iraí Passos  
 Carlos Losse

**VIOLONCELOS**  
 Adriane R. Savytzky  
 Denise Juvenal  
 Mauricio C. Kowalsky  
 Jasson Passos  
 Cristina Richter  
 Vinícius R. Savytzky  
 Gláucia de Carvalho

**CONTRA BAIXOS**  
 Iran Machado  
 Osgaldo Pereira  
 Luiz Felipe Klein  
 Herbert Richert

**FLAUTAS**  
 Luiz Pedro Kruhl  
 Luiz Marcelo Lavalle  
 Dalton Abreu

**OBOÉS**  
 João Ramalho  
 Sibille Rauscher

**CLARINETES**  
 Ernesto Cordeiro  
 Romeo Benetolo

**CLARINETE BAIXO**  
 Sebastião Filardo

**FAGOTE**  
 João Ferreira

**TROMPAS**  
 Antônio Policarpo  
 Estevão L. Halama  
 José Costa Filho  
 João Augusto C. Santos  
 Natanael Agostinho

**PISTÕES**  
 Geraldo Elias de Souza  
 Antônio A. Guimarães  
 Dalton Scheidt

**TROMBONES**  
 Léo de Barros  
 Dário L. Torres  
 Jerceu A. Moraes

**TUBA**  
 Eliezer P. Menezes

**PIANO**  
 Viviane Mion Bodeczny

**TÍMPANO**  
 Juan E. C. Reyes

**PERCUSSÃO**  
 Lino Hofmann Filho  
 Billy Garmater  
 Maurício Ramos

Arquivo da Orquestra Filarmônica da UFPR (1982).

Durante os anos que se seguiram de ensaios e concertos, muitos (ou quase todos os) músicos que participavam da Orquestra Estudantil e que depois se tornou a Orquestra Sinfônica da UFPR, tinham outros empregos, outras profissões. Alguns trabalhavam em repartições públicas, outros em indústrias ou em comércio. Havia também militares e estudantes. Mas a realidade em que se encontravam era a de que

“precisavam obter a sua sobrevivência econômica de outras fontes que não a orquestra.” (BRANDÃO, p. 160)

Essa situação em que muitos músicos trabalhavam em outros locais e/ou eram estudantes, por diversas vezes trouxe dificuldades para os participantes conciliarem os estudos e o trabalho fora com os concertos da Orquestra. Naquela época, o maestro Gedeão encontrava as mesmas dificuldades que até hoje o atual maestro da Orquestra Filarmônica encontra: a falta de músicos ou de certos instrumentos. Segundo relato de seu sobrinho, Daniel Soboll, muitas vezes o maestro Gedeão, para suprir a falta de músicos da orquestra, convidava músicos da banda da aeronáutica. Ainda segundo ele, um fato curioso a ser lembrado foi que, em certa ocasião, para uma apresentação em um festival de inverno da Universidade Federal do Paraná, o maestro, para executar a Abertura 1812 de Tchaikovsky, procurou o General comandante da 5ª região militar e o convenceu a emprestar uma bateria de canhões para disparar no final da obra, conforme o compositor havia escrito.

Na década de 1980, graças ao trabalho de formação da Orquestra Juvenil, foi possível criar uma Orquestra profissional, a Orquestra Sinfônica do Paraná. Muitos músicos que faziam parte da Orquestra Juvenil passaram a integrar essa nova orquestra. Em meados da década de 90, a então Orquestra Juvenil da UFPR, já fazia parte da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR. Teve como dirigentes Edilberto Vasconcelos, Paulo Torres, Hella Gilda Wall Epp e Rodolfo Coelho de Souza, que até 2001 diversificou e tornou mais atual o repertório da orquestra, apesar das limitações técnicas encontradas.

Em 2009 o atual maestro da Orquestra Filarmônica, Marcio Steuernagel assume como regente titular e juntamente com o diretor artístico da orquestra, Harry Crowl, promovem algumas mudanças significativas no funcionamento da orquestra. A primeira mudança foi o número de músicos da orquestra. Historicamente a orquestra tinha uma formação sinfônica, com um número grande de cordas, um naipe completo de madeiras e um naipe de metais que incluía trombones, além do naipe de percussão. Com a nova gestão, a orquestra passa a uma formação de orquestra clássica, que possui um naipe de madeiras a dois (duas flautas, dois oboés, dois clarinetes e dois fagotes), um naipe de cordas não muito grande (em torno de 6 primeiros violinos, 5 segundos violinos, 4

violões, 4 violoncelos e 2 contrabaixos) e um naipe dos metais com apenas 2 trompetes e 2 trompas. Além de um timpanista, um percussionista e um pianista.

Outra mudança significativa que ocorreu a partir da posse do atual maestro foi o horário de ensaio. Até o ano de 2009, os ensaios costumavam acontecer no período da noite. Devido ao grande número de faltas nos ensaios, o maestro Marcio Steuernagel decidiu então passar os ensaios para o período da manhã. A orquestra passou a ensaiar nas terças e quintas, das 09 às 12 horas.

Em 2014 a Orquestra Filarmônica recebeu dois novos servidores em seu quadro: um violinista e uma violista. Com a vinda de dois profissionais na área das cordas, a orquestra teve um impulsionamento na melhora do nível do naipe de cordas em geral. Um dos benefícios que os músicos da orquestra Filarmônica recebiam por fazer parte do grupo era o de ter aulas com um dos dois profissionais de forma gratuita.

Durante a pandemia do COVID-19, nos anos 2020 e 2021, a Orquestra Filarmônica, como todas as outras orquestras do país, não pôde realizar ensaios e concertos presenciais. Suas atividades continuaram, mas todas de forma online. A Orquestra conseguiu produzir alguns vídeos (todos os vídeos estão na plataforma digital Youtube) e no final do ano de 2021, quando a situação estava um pouco mais tranquila em relação ao COVID-19, foi possível realizar alguns vídeos com um grupo reduzido de cordas tocando juntos (o naipe de cordas foi escolhido pois era possível que os músicos tocassem de máscara naquele momento).

### **1.1 A Orquestra Filarmônica Hoje**

A Filarmônica da UFPR atualmente é a orquestra mais antiga do Paraná com atividades ininterruptas. Além disso, é uma das poucas, se não a única, orquestra jovem com caráter formativo que existe em Curitiba. A importância disso é que os jovens músicos que estão estudando, seja na faculdade, seja se preparando para ingressar em uma, têm a oportunidade de tocarem e aprenderem como é o funcionamento de uma orquestra. Nesse ambiente, eles têm a chance de descobrirem como é fazer parte de um grupo, desde seu planejamento de datas de ensaios e concertos (cronograma), como questão de horários (precisam aprender a serem pontuais) e organização de tempo

(cada peça tem seu tempo de ensaio e também de estudo individual em casa). Além do aprendizado sobre a parte organizacional, os músicos que ingressam na Filarmônica têm contato com diferentes tipos de repertórios. Desde música barroca até música contemporânea.

A atual Orquestra Filarmônica é composta por 29 integrantes, sendo 2 deles regentes assistentes e produtores. A grande maioria dos integrantes é aluno de música ou recém-formado do curso de música. Alguns já atuam eventualmente em orquestras profissionais como músicos convidados; outros nunca tocaram em orquestras anteriormente. A idade dos integrantes varia de 18 a mais de 40 anos.

A Orquestra não é uma orquestra profissional, ou seja, não é uma orquestra formada por músicos que vivem e trabalham somente com música. É uma orquestra da comunidade acadêmica, mas que é aberta também aos membros da comunidade externa à UFPR. Dabbak, apud Schansky (2005), traz uma descrição de músicos que não são considerados profissionais:

Alguns deles vêem atividades musicais como forma de trabalho (profissionais, aprendizes), e outros abordam suas atividades como lazer sério (amadores). Os amadores que se juntam a estas orquestras levam o seu tempo lá com muita seriedade, permitindo-lhes somar esforços com os profissionais da lista. (SHANKSY, 2010, p 3, tradução da autora)<sup>7</sup>

A Orquestra mantém uma temporada oficial anual com pequenos e grandes concertos. A versatilidade da Filarmônica se mostra na escolha do repertório para cada temporada. Neste sentido destaca-se aqui um dos diferenciais da orquestra Filarmônica da UFPR, desde que a atual gestão assumiu, tendo o musicólogo Harry Crawl como diretor artístico: a escolha do repertório. Não é uma seleção feita de maneira aleatória. Existe uma pesquisa prévia sobre as obras e sobre os compositores. De maneira geral há sempre uma conexão entre as obras escolhidas e uma justificativa para a escolha das mesmas. Esse cuidado com a escolha do repertório demonstra que a Filarmônica não é só mais uma orquestra formada por estudantes, criada apenas para dar oportunidade de

---

<sup>7</sup> Some of them view musical activity as a form of work (professionals, apprentices), and others approach their activities as serious leisure (amateurs). The amateurs who join these orchestras take their time there very seriously, enabling them to combine efforts with the professionals on the roster .

prática musical aos participantes. É uma orquestra que além de ter um cuidado com o trabalho técnico dos músicos, se preocupa com a divulgação e ampliação do repertório para intérpretes e grande público, destacando questões históricas das obras que executa em suas temporadas.

Dentre as funções que exerço na Orquestra Filarmônica estão a de chefiar o naipe de violas e o de coordenar as atividades em geral, como organizar o teste seletivo, gerenciar toda parte de mídias digitais e divulgação, emails, solicitações internas e externas e auxiliar o maestro em qualquer questão relacionada à Orquestra Filarmônica da UFPR. Como violista e chefe de naipe, toco viola nos ensaios e concertos e também organizo ensaios extras, auxilio os músicos da orquestra na preparação de trechos orquestrais quando necessário.

É importante que o leitor conheça a Orquestra Filarmônica da UFPR para entender melhor essa pesquisa. A Orquestra Filarmônica, durante a temporada 2022, era formada por 11 violinistas, que se revezaram entre primeiros e segundos violinos, dois violistas, três violoncelistas, dois contrabaixistas, dois flautistas, dois clarinetistas, um fagotista, dois trompetistas, um trompista, um timpanista, uma percussionista e uma pianista. Esse número variou durante o ano, pois tivemos baixas e novos músicos que ingressaram após o primeiro concerto. No quadro de servidores fixos, a Orquestra Filarmônica da UFPR, em 2022 contava com 4 pessoas. Um regente titular, um diretor artístico e dois músicos profissionais (um violoncelista e uma violista, no caso, eu). Dentre as funções que exercemos, muitas vão além dos nossos cargos. Por exemplo, o maestro titular deveria em tese apenas ensaiar a orquestra, reger ensaios e concertos e poder se concentrar nos estudos das obras. Os músicos profissionais deveriam tocar nos ensaios e concertos e auxiliar o maestro em ensaios de naipes e individuais que fossem necessários. Mas como a logística de uma orquestra envolve muito além do que a parte musical e artística, todos acabam realizando outras atividades como montar a orquestra para os ensaios, incluindo montagem de estantes e carregar tímpanos para o local de concerto (função de montadores), imprimir e colar partituras e organizar as pastas dos músicos (função de arquivista), organizar um cronograma de ensaios e gerenciar redes sociais e a parte de divulgação dos concertos.

Em relação ao repertório que foi apresentado e executado pela Orquestra Filarmônica na temporada de 2022, tivemos uma variedade que vai da música nova ou contemporânea à música tradicional clássica como Haydn e Beethoven.

\*Concerto de abertura da Temporada: “*Cores Transversais*”. Regência de Willian Lentz (regente convidado). Realizado em 18 de maio de 2022, no Teatro da Reitoria. O repertório continha as seguintes obras: Outonos, Concerto para clarineta, violão e orquestra, de Harry Crowl. Solistas: Jonathan Augusto, clarinete e Eric Moreira, violão. *Cores Transversais*, de Willian Lentz. Ambas as obras foram estreadas mundialmente. Sinfonia n.88 em Sol Maior, de J. Haydn (programa vide figura 4 e 5).

Figura 04- Programa do Concerto de abertura da Temporada 2022.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR

COORDENAÇÃO GERAL:  
FABIANE NISHIMORI FERRONATO

DIREÇÃO ARTÍSTICA:  
HARRY CROWL

REGÊNCIA:  
WILLIAN LENTZ (CONVIDADO)

REGENTES ASSISTENTES:  
FELIPE DIESEK DE NOVAES  
PEDRO HENRIQUE LEAL FERREIRA

VIOLINOS 1  
PABLO DOS SANTOS MALAGUTTI, SPALLA  
TING HOY ALEJANDRO WONG GUTIERREZ  
PETERSON GABRIEL DA COSTA BUENO  
CESAR AUGUSTO VIEIRA  
EVERTON ESCORRISA  
THAMYRES NINO

VIOLINOS 2  
ALAN FORGATTI DE SOUZA  
ESTEFANIA DA CRUZ RIBEIRO  
MATEUS FRANCO RIBEIRO  
NATALY CELINE IANISKI  
PEDRO HENRIQUE LEAL FERREIRA

VIOLAS  
FABIANE NISHIMORI FERRONATO  
FELIX EDUARDO BARRADAS BARRIOS  
JHONATHAN MATEUS DA SILVA

VIOLONCELOS  
BRUNO VINICIUS ROSA  
LUIZ EDUARDO LEAL FERREIRA  
FELIPE VERGOSA PEREZ GORTE

CONTRABAIXOS  
NICOLAS JOSE SETNARSKY  
VITOR VIEIRA DA COSTA

FLAUTAS  
GHABRIEL ALCANTARA DA SILVA  
ELIELTON MARTINS

OBOÉS  
MARCOS VICENSSUTO (CONVIDADO)  
VINICIUS KLOS (CONVIDADO)

CLARINETES  
ELVIS WILLIAN FERREIRA TOSTA  
KARINE LETICIA FRAGOSO

FAGOTE  
JULIANO PONTES

TROMPETES  
GIOVANNI DE ALMEIDA COSTA  
JOÃO PEDRO DUTRA

TROMPAS  
JOÃO GUSTAVO SCHMIDT BRAZ  
WEBER GOMES (CONVIDADO)

PIANO  
ISABELLE LUZE MARCON

PERCUSSÃO  
CAMILA CRISTINA CARDOSO

TIMPANOS  
IVAN SOUZA LEMES

60 ANOS 1962-2022

Orquestra Filarmônica da UFPR

CONCERTO DE ABERTURA 2022  
DA TEMPORADA

**CORES**  
*Transversais*

18 de maio | 20h00

Teatro da Reitoria | Rua XV de Novembro 1222

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REITOR:  
PROF. DR. RICARDO MARCELO FONSECA

VICE-REITORA:  
PROF. DR. GRACIELA BOLZÓN DE MUNIZ

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA:  
PROF. DR. RODRIGO ARANTES REIS

COORDENADORA DE CULTURA:  
PROF. DR. LUCIA HELENA ALENCASTRO

ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR:  
HARRY CROWL, FABIANE NISHIMORI FERRONATO E MÁRCIO STEUERNAGEL.

Arte de Wilson Voitena (2022).

Figura 05-Programa do Concerto de abertura da Temporada 2022.

**PROGRAMA:**

**WILLIAN LENTZ**  
CORES TRANSVERSAIS (2022) (ESTREIA MUNDIAL)

**HARRY CROWL**  
OUTONOS (2022), CONCERTO PARA CLARINETA, VIOLÃO E ORQUESTRA, (ESTREIA MUNDIAL)  
SOLISTAS: DUO TERCINA - ERIC MOREIRA, VIOLÃO E JONATHAN AUGUSTO, CLARINETE.

**JOSEPH HAYDN**  
SINFONIA N. 88 EM SOL MAIOR  
I. ADAGIO-ALLEGRO  
II. LARGO  
III. MINUETTO & TRIO. ALLEGRETO  
IV. FINALE. ALLEGRO COM SPIRITO



**Harry Crowl: Outonos (2022)**  
concerto para clarinete, violão e orquestra - estreia mundial  
Assim como a variação de cores esperada das folhas nessa estação do ano, em Curitiba e em boa parte do sul do Brasil, mesmo que não de forma tão acentuada como nas regiões temperadas, o outono é um momento de cores intensas. A ideia de escrever uma obra musical com solistas e uma orquestra reduzida partiu da possibilidade de se trazer essa diversidade de cores para universo dos timbres e suas possíveis combinações. Este concerto foi escrito especialmente para o Duo Tercina, formado por Jonathan Augusto, clarinete e Eric Moreira, violão, e a Orquestra Filarmônica da UFPR.  
Esta obra foi escrita por encomenda da produção do filme "A Propósito de Harry", de Fernando Severo, realizado pela Produtora "O Quadro".

**Willian Lentz: Cores Transversais (2022)**  
Se apresenta como fenômeno sonoro independente de qualquer forma de discurso musical. Se desenvolve a partir da paleta de timbres própria da orquestra de câmara.  
As transversalidades afloram da estrutura apresentada inicialmente pelo piano, gérmen de todo o movimento que compreende a obra. Aos poucos, por meio de breves gestos recorrentes no naipe das cordas, o corpo orquestral toma

forma, incluindo, a cada seção, as madeiras e em seguida os metais, que transformam o colorido instrumental articulado com as notas dos conjuntos harmônicos. Além do tímpano, que aos poucos, junto aos metais, se destaca no primeiro ápice da composição. A percussão participa como elemento autônomo do movimento transversal, que intercepta e dialoga com a estrutura de base, porém, sempre com figuras que transformam a percepção métrica do conjunto, que se dá através da intrínseca combinação dos elementos.

**Harry Crowl**, Harry Crowl, compositor, musicólogo e diretor artístico da Orquestra Filarmônica da UFPR. Seu catálogo de obras conta até o momento com aproximadamente 200 composições, entre as quais constam de todos os gêneros instrumentais e vocais. Sua música tem sido executada em todo o mundo. Por ocasião de seus 60 anos, em 2018, a UFPR o homenageou com um concerto da Filarmônica da UFPR dedicado à sua obra e com o filme documental "Labirintos: A música contemporânea de Harry Crowl", para a TV-UFPR, dirigido por Gabriel Snak. Suas realizações ainda incluem vários prêmios, CDs com suas obras e uma intensa produção áudio-visual. A música de Harry Crowl está presente em várias plataformas digitais como o Youtube, Soundcloud, Spotify, Deezer e iTunes.

**Willian Lentz**, (1986), de Curitiba-PR, atua como compositor, maestro, violonista e professor de música. Doutorando em Composição (UNESP), Mestre em Música (UFPR) e Bacharel em Composição e Regência (UNESPAR). Participa do Atelier de Composição Lírica do Theatro São Pedro. Em 2020, recebeu o prêmio de segundo lugar no KLK New Music Composers' Competition com a obra Ar Diamantado para orquestra de cordas. Recebeu encomenda de "A Máquina Entreberta" para o 23º FAO. Frequentou o VIPA, em Valência-ESP. Recentemente, selecionado para o Jack Studio. Atualmente, trabalha como regente, diretor musical e coordenador da Orquestra de Cordas da Fundação Solidariedade.

**Joseph Haydn** - Sinfonia n. 88 em Sol Maior  
No ano em que comemoramos os 290 de nascimento de Franz Joseph Haydn (1732-1809), não poderíamos deixar de incluir uma importante obra do compositor austríaco no concerto de abertura da temporada da orquestra Filarmônica da UFPR. A Sinfonia no.88 em sol maior foi escrita em 1787, num momento que o compositor gozava de grande prestígio e trabalhava para o Príncipe Nikolaus Esterházy, no seu castelo, na Hungria. Haydn era seu protegido e lá escreveu algumas de suas obras mais importantes. O seu ciclo de sinfonias anterior, conhecido por "Sinfonias Parisienses" tinha alcançado um grande sucesso e o compositor se sentia estimulado a começar um novo ciclo de obras sinfônicas. Nessa época tão prolífica para Haydn, ele também escreveu 6 novos quartetos de cordas, divididos em duas coleções, Opus 54 e 55. A Sinfonia no.88 foi orquestrada para um conjunto bem característico do Período Clássico formado por flauta, 2 oboés, 2 fagotes, 2 trompas, 2 trompetes, tímpanos, cordas e baixo contínuo, na época ainda realizado por um cravo, mas hoje em dia, é raramente utilizado, pois esse instrumento da teclas simplesmente dobra os oboés, trompas, violoncelos e contrabaixos, e já começava a cair em desuso. A divisão em quatro movimentos da sinfonia segue o padrão estabelecido na segunda metade do Séc. XVIII.

Arte de Wilson Voitena (2022).

\*Concerto para o 32° Festival de Inverno da UFPR. "O Grande Circo Místico".  
Regência de Vicente Ribeiro. Participação do Grupo de MPB. Concerto realizado no dia 17 de julho, no Theatro Municipal de Antonina. No repertório, algumas obras do Grande Circo Místico, de Edu Lobo e Chico Buarque, com arranjo de Vicente Ribeiro.

Figura 06-Foto do Concerto em Antonina.



Foto de Felipe Biesek (2022).

\*Concerto "Ópera", realizado nos dias 13 e 14 de setembro de 2022, no Teatro da Reitoria. Regência de Felipe Biesek. Obras de Verdi, Mozart, Rossini, Strauss II, Meirelles e Mascagni. Participação de solistas convidados: Cláudio de Biaggi, Lívia Ribeiro e Ornella de Luca (vide cartaz figura 7).

Figura 07- Cartaz para o concerto de Setembro de 2022.

**of**  
Orquestra Filarmônica da UFPR  
apresenta:

**60**  
ANOS  
1962 - 2022

Comemoração dos 60 anos da  
Orquestra Filarmônica da UFPR.

# Ópera

Regência: Felipe Biesek

**13 e 14 . setembro**  
**2022 . 20 horas**  
entrada franca

**Teatro da Reitoria** | Rua XV de Novembro, 1299

**UFPR** **PROEC**  
Pró-reitoria de  
Extensão e Cultura

Arte de Wilson Voitena (2022).

\*Concerto de Encerramento da Temporada 2022: “Curitiba ↔ Viena”. Regência de Márcio Steuernagel. No programa obras de Fernando Riederer: Um céu sólido de memória (estreia mundial) e Ludwig van Beethoven: Sinfonia no.5 em Dó Menor, op. 67 (programa nas figuras 8 e 9).

Figura 08-Programa do concerto de Encerramento da temporada 2022.

ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR

Violinos	Oboés
Pablo Malagutti, spalla	Ronaldo Feitosa*
Peterson Bueno	Maicon Alves Nogueira*
Cesar Vieira	
Evertton Escortese	Clarinetes
Ting Hoy Wong	Elvis Willian
Thamyras Urbano	Kari Fragoso
Alan Forjati	
Estefania Ribeiro	Fagotes
Nataly Janaski	Juliano Pontes
Pedro Ferreira	Kennedy Pontes
Gustavo Rech*	
Rafael Ferronato**	Contrabaixo
Ricardo Molter**	João Vitor da Silva Júnior*
Violas	Trompas
Fabiane Nishimori Ferronato	João Gustavo Schmidt
João Balleza	Walter Gomes*
Guilherme Romanello**	
Guilherme Santlana*	Trompetes
	Giovanni Costa
Violoncelos	João Pedro Dutra
Bruno Rosa	
Marcus Ribeiro	Trombones
Luis Ferreira	Gilberto Oliveira*
Felipe Correa	Gabriel Guimarães**
	Victor Miranda*
Contrabaixos	
Nicolas Setnarsky	Percussão e Timpanos
Vitor Vieira	Camila Cristina Cardoso
Francisco Azevedo**	Ivan Souza Lemes
Flautas	Piano
Elielton Martins	Isabelle Marcon
Gabriel Alcantara	
Denusa Castellain*	

\* Músicos convidados.  
\*\* Professores convidados (DoArista)



Ficha técnica

Coordenação geral: Fabiane Nishimori Ferronato e Marcus Ribeiro  
 Direção Artística: Harry Crowl  
 Regência: Márcio Steuernagel  
 Regentes Assistentes: Pedro Ferreira e Felipe Biesek

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Reitor: Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca  
 Vice-Reitora: Prof.ª Dr.ª Graciela Bolzón de Muniz  
 Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Rodrigo Arantes Reis  
 Coordenadora de Cultura: Prof.ª Dr.ª Lucia Helena Alencastro  
 Orquestra Filarmônica da UFPR: Harry Crowl, Fabiane Nishimori Ferronato, Marcus Ribeiro e Dr.art. Márcio Steuernagel

Curitiba  
↔  
Viena

Arte de Wilson Voiteira (2022).

Figura 09- Programa do concerto de Encerramento da temporada 2022.

Orquestra Filarmônica da UFPR **of** 60 ANOS apresenta.

CONCERTO COMEMORATIVO DOS 60 ANOS DA ORQUESTRA FILARMÔNICA DA UFPR

*Curitiba* ↔ *Viena*

Teatro da Reitoria  
24 e 25 de novembro de 2022, 20h00.  
Márcio Steuernagel, regência

PROGRAMA:

**Fernando Riederer (1977)**  
um céu sólido de memória (Viena, 2022) *\*estrela mundial*

**Ludwig van Beethoven (1770-1827)**  
Sinfonia nº.5 em Dó Menor, op. 67 (Viena, 1808)  
I. Allegro con brio  
II. Andante con moto  
III. Allegro  
IV. Allegro

Em comemoração aos seu aniversário de 60 anos, a Orquestra Filarmônica da UFPR apresenta um concerto focado na relação entre Curitiba e a mais importante cidade da história da música de concerto ocidental: Viena. O concerto abre com a estreia da obra inédita "um céu sólido de memória," encomendada ao compositor brasileiro radicado em Viena Fernando Riederer, cuja formação em composição se deu em Curitiba na virada do milênio. Na segunda metade, a Filarmônica traz a icônica Sinfonia nº.5 em dó menor, op.67 de Ludwig van Beethoven. O concerto é regido pelo maestro titular da Filarmônica, Márcio Steuernagel, que retorna de Viena para reassumir a regência da orquestra, após quatro anos residindo na Austria, onde realizou seu doutorado artístico.

Fernando Riederer é colaborador histórico da Filarmônica, que tocou obras suas em 1999, 2002, 2013, e em 2015 a composição coletiva "Cantos" com o Ensemble entre Compositores, com o qual também dirigiu as Bienais Música Hoje (2011-2017) com apoio institucional da UFPR. "Ao receber o convite para escrever uma nova peça que completasse o programa da 5ª Sinfonia de Beethoven, a primeira coisa que me veio à mente é quantas outras músicas cada um de nós escuta ao escutar uma das obras mais conhecidas e influentes da história", diz o compositor. "Quantas músicas nossa memória e nossa bagagem cultural são articuladas ao sermos novamente apresentados a algo tão conhecido. Essa ideia me levou ao seu oposto complementar: um fragmento sonoro cuja nostalgia se pretende permanecer no inatingível, uma ruína sem história. Uma música que evoque gestos e lembranças cuja origem não sabemos. Mas a evocação, a atmosfera, é mais importante que o material em si. A peça pode ser escutada como um passeio por uma ruína de algo bastante familiar."

A Sinfonia nº 5 em dó menor, op. 67, de Ludwig van Beethoven, foi composta entre 1804 e 1808, numa época de grandes transformações no cenário político da Europa, e do ocidente, em geral. Posteriormente, foi denominada "Sinfonia do Destino" pela diversidade de afetos apresentada, algo muito incomum para a época. Os contrastes contidos na sinfonia revelam uma grande tensão no primeiro movimento, uma profunda introspecção alternada com momentos de leveza, no segundo movimento, uma discreta jocosidade no terceiro, que prepara com um grande controle da tensão a transição para a triunfante magnificência do movimento conclusivo. Desde 1805, Viena estava sob ataques das tropas de Napoleão, e podemos hoje especular que o desejo do compositor de ver a derrota do agressor e a volta da paz estão presentes em todos os momentos da obra, que já se libertara das amarras formais do classicismo, do século XVIII. Esta é a sinfonia mais executada da história da música e representa um dos ícones da cultura ocidental.

Os primeiros esboços da Sinfonia nº.5 datam de 1803, enquanto o compositor ainda trabalhava nas Sinfonias nº. 3 e 4. A estreia da obra deu-se em um tumultuado e longo concerto, no Theater an der Wien, em 22/12/1808. Na ocasião, o compositor também estreou a sua Sinfonia nº.6 "Pastoral", assim como o seu 4º. Concerto para piano e orquestra, a Fantasia Coral para piano, coro e orquestra, e ainda, a ária "Ah, Perfido!", além de trechos de sua Missa em Dó maior. Apesar da complicada ocasião e da interpretação sofrível da obra na estreia, devido aos poucos ensaios, a Sinfonia nº.5 alcançou um sucesso extraordinário e nunca deixou de ser executada desde então. A dedicatória é a dois grandes patronos das artes em Viena, na época, o príncipe Franz Joseph von Lobkowitz e o conde Razumovsky, embaixador da Rússia. A primeira gravação da obra aconteceu logo no início do surgimento das tecnologias de registros sonoros, em 1913, pelo regente Arthur Nikisch e a Orquestra Filarmônica de Berlim.

Arte de Wilson Voiteira (2022).

Em todos os concertos tivemos participação de músicos que foram convidados para tocarem conosco para completarem a orquestra. Seguem, abaixo, algumas imagens das atividades da orquestra em 2022 para ilustrar o contexto de trabalho da OFUFPR.

Figura 10- Concerto em Antonina. Regência de Vicente Ribeiro.



Foto de Felipe Biesek (2022).

Figura 11-Concerto de Setembro de 2022 no Teatro da Reitoria. Regência de Felipe Biesek.



Foto de Lelo Sasso (2022).

Figura 12- Ensaio para os concertos de novembro. Regência de Marcio Steuernagel.



Foto de Felipe Biesek (2022).

Figura 13-Concerto do dia 24 de Novembro de 2022 da OFUFPR. Regência de Marcio Steuernagel



Foto de Marcos Solivan (2022).

Figura 14-Concerto do dia 24 de Novembro de 2022 da OFUFPR. Regência de Marcio Steuernagel.



Foto de Marcos Solivan (2022).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. Crenças de Autoeficácia e Autorregulação**

Os estudos sobre motivação e música vêm sendo desenvolvidos sistematicamente no Brasil e no âmbito internacional (ARAÚJO et. Alii, 2019) por meio da utilização de diferentes referenciais teóricos. Dentre as diversas perspectivas existentes, o estudo das crenças de autoeficácia têm possibilitado, cada vez mais, a aproximação da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura com a temática da motivação.

No presente capítulo, apresentarei brevemente a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, para introduzir o contexto dos estudos nos quais aprofundarei os dois principais referenciais dessa tese: as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. Na sequência trago cada teoria em seções distintas e concluo este capítulo com a apresentação de algumas pesquisas com foco nessas fundamentações teóricas, no contexto da música.

### **2.2 Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura**

Muitas das primeiras teorias da psicologia foram baseadas nos princípios comportamentais que consideravam modelo de “entrada-saída” ligado por um conduíte interno que possibilitava o comportamento, mas não exercia influência sobre ele. Nessa visão, o comportamento humano era moldado e controlado automaticamente e mecanicamente por estímulos ambientais e o aprendizado era moldado por reforçamento e punições.

Essa visão teórica começou a ser deixada de lado a partir do advento do computador, que comparou a mente a uma calculadora biológica. A partir do momento que os computadores podiam realizar operações cognitivas, o pensamento regulador já não podia mais ser negado aos humanos (BANDURA, 2001).

A Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura, é uma das teorias mais influentes no campo do comportamento e da aprendizagem humana. A TSC trata-se então 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 interação com o ambiente e a própria conduta, influenciando seu desenvolvimento de maneira intencional” (VELOSO, 2019, p. 18 e 19). Para entender um pouco melhor sobre essa teoria, precisamos apresentar um termo fundamental nessa teoria: o agente. “Ser agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida.” (BANDURA, 2017, p. 45). A TSC estuda o comportamento humano e entende como agência a capacidade que nós seres humanos temos de interferir nos eventos de nossa vida, seja por meio de ações pessoais, delegadas ou coletivas (BANDURA, 2017). Quando não temos o poder de controlar certos eventos, procuramos aqueles com influência e o poder para agirem conforme nossos objetivos.

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições (BANDURA, 2008, p.15).

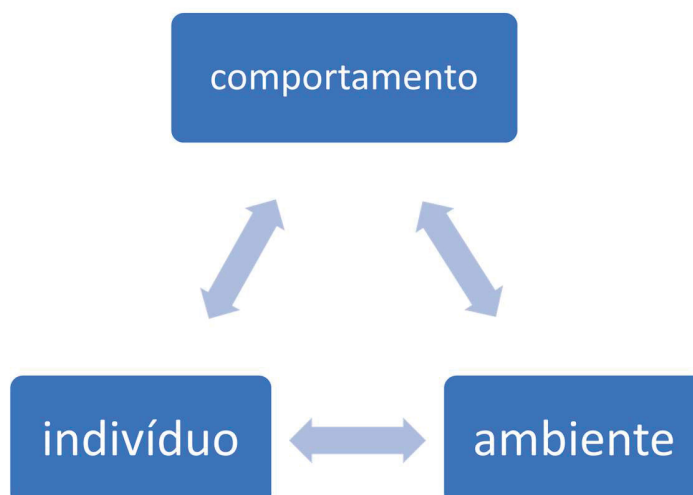
Existem quatro características importantes na agência humana: a intencionalidade, a antecipação, a autorreatividade e a autorreflexão. A intencionalidade refere-se ao modo de realizar, internalizar e efetivar os planos. Na antecipação, a pessoa analisa quais serão os resultados das suas ações. Na autorreatividade, o indivíduo monitora e equilibra o próprio comportamento escolhendo situações que lhe proporcionem prazer, autovalorização e satisfação. E por fim na autorreflexão a pessoa se avalia, refletindo sobre sua motivação e eficácia, com o objetivo de realizar algumas mudanças necessárias (BANDURA, 2008).

Pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro ressaltam o papel influente da ação agêntica na formação da estrutura neuronal e funcional do cérebro. Não é somente receber estímulos do ambiente, mas explorar, manipular e influenciar o ambiente é que conta. Ao regular suas motivações e ações, as pessoas produzem experiências que formam o substrato neurobiológico, funcional do simbólico, social, psicomotor e outras habilidades. A natureza dessas experiências é dependente do tipo de ambientes sociais e físicos que as pessoas selecionam (BANDURA, 2001).

Dentro da TSC temos alguns constructos principais, além da agência humana, temos outros importantes, entre eles a *reciprocidade triádica* e as *crenças de autoeficácia*

(ARAÚJO, VELOSO e SILVA, 2019). A reciprocidade triádica (figura 15) representa a interação entre o ambiente, o comportamento humano e o indivíduo. Essa interação não possui um peso simétrico, de acordo com a reciprocidade triádica. Algumas fontes podem ter maior intensidade que outras e não acontecem ao mesmo tempo. Essas interações serão diferentes de acordo com a pessoa, o meio em que ela está inserida e o comportamento a ser analisado. Eventualmente pode ser alterado por seus esforços pessoais para se autorregular, seus resultados escolares ou por alterações no ambiente. (BANDURA, 1986).

Figura 15- Esquema representativo da reciprocidade triádica (Bandura, 1997, p.6)



As pessoas não vivem autonomamente, elas interagem com outras pessoas, ou com o ambiente em que vivem. Muitas coisas que almejamos são possíveis somente por meio de uma interação social e interdependente. Portanto, o ser humano precisa agregar o seu “conhecimento, habilidades e recursos, fornecer apoio mútuo, formar alianças e trabalharem juntas para assegurar o que não conseguem realizar sozinhas” (BANDURA, 2017, p. 46)

Nós precisamos dessa reciprocidade triádica para aprendermos. De acordo com Bandura, nosso aprendizado pode ocorrer de maneira direta, através das nossas experiências vividas mas também podemos aprender através da observação. Essa forma de aprendizado é uma forma de modelagem, na qual aprendemos observando as ações e o comportamento de outras pessoas. Bandura acredita que “as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

O aprendizado pela observação nos permite inclusive que evitemos certas ações e comportamentos que podem ser prejudiciais. Em outras palavras, apesar de sermos influenciados de forma significativa pelo ambiente em que vivemos, nós não somos mero resultado dessas influências. Segundo Bandura, podemos assumir o controle de nossa vida por meio de mecanismos de autoeficácia e estabelecimento de metas e objetivos, além da autorregulação.

Os indivíduos possuem mecanismos auto-reguladores que propiciam o potencial para mudanças autodirigidas em seu comportamento. A maneira e o grau em que as pessoas auto-regulam seus atos e comportamentos envolvem a precisão e coerência de sua auto-observação e automonitoramento, os julgamentos que fazem com relação a suas ações, escolhas, atribuições e, finalmente, as reações avaliativas e tangíveis que têm ao seu próprio comportamento, por meio do processo de auto-regulação (PAJARES E OLAZ, 2008, P. 101).

A capacidade de autorregulação é uma das características centrais da agência humana na teoria social cognitiva (BANDURA, 2001) e que veremos melhor a seguir. “As pessoas não são apenas agentes de ação, mas também auto-examinadoras de seu próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental” (AZZI e POLYDORO, 2008, P.150), ou seja, os indivíduos podem gerenciar mudanças em seu comportamento através de mecanismos autorreguladores.

A Autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. Por sua vez e de modo recíproco, a autorregulação influencia a crença de autoeficácia ao fornecer informações sobre o progresso, esforço e tempo despendido na realização da atividade, participando de sua construção (ZIMMERMAN e CLEARY, 2004). Em síntese, as crenças de eficácia desempenham um

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

Conforme vai se tornando necessário propiciar ao aluno uma maior autonomia e responsabilidade no seu processo de aprendizagem é importante promover essas subfunções do processo autorregulatório no contexto educativo. Para que o aluno possa alcançar competências mais duradouras, é imprescindível oferecer a ele processos autorregulatórios. Bandura defendia que uma meta importante na educação formal é a de prover aos alunos ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que possam se auto-educar ao longo da vida (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006).

### **2.3. Crenças de Autoeficácia**

A Teoria Social Cognitiva explica o funcionamento humano baseado em um modelo no qual comportamento humano, fatores pessoais e ambiente interagem de forma a influenciarem um ao outro bidirecionalmente. Nessa perspectiva, o indivíduo possui um sistema auto-referente que o possibilita agir de forma intencional em direção a objetivos específicos, a elaborar planos e metas de ação, antecipar possíveis resultados e avaliar ou replanejar cursos de ação.

Como já mencionado anteriormente, a TSC vê o indivíduo como agente e produto das trocas sociais. O comportamento humano é um resultado da relação constante entre o indivíduo e o meio (reciprocidade triádica). Para Bandura essa interação que ocorre por meio do modelo triádico dá ao indivíduo oportunidades para exercer algum controle sobre seu destino, assim como colocar limites ao seu autodirecionamento. Nessa perspectiva de que o comportamento é determinado por vários aspectos do ambiente e pessoal, Bandura compreende a autoeficácia como um dos mecanismos-chave

componentes da perspectiva de agência humana. Dessa forma a crença de autoeficácia é um constructo importante e ocupa um lugar central na Teoria Social Cognitiva.

A autoeficácia pode ser resumida a uma crença que refere-se às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas motivacionais e de comportamento necessárias para realizar uma tarefa específica em um determinado momento e em dado contexto (AZZI E POLYDORO, 2006). “É definida como o julgamento a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas, bem como em acessar os processos cognitivos e controlar as situações advindas do meio social” (BANDURA, apud COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p.93).

Quando o indivíduo possui confiança nas suas habilidades, pode-se dizer que ele possui uma alta crença de autoeficácia, que são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana. De várias maneiras: determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, quanto esforço elas investem, por quanto tempo persistem diante das dificuldades e quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. “Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante das dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006, p.94).

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representados pelo termo capacidades. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de autoeficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo (BZUNECK, 2002, P116-117).

É importante salientar que comumente se comete o erro de confundir a autoeficácia com o autoconceito e a autoestima. A definição de autoconceito seria um conceito que o indivíduo constrói a cerca de si mesmo ao longo de sua vida. Enquanto a autoestima se definiria como um sentimento de gostar ou não de si próprio (SILVEIRA, 2012).

As crenças de autoeficácia, segundo Bandura, são desenvolvidas a partir de quatro fontes principais de informação (figura 16): experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais. A experiência direta diz respeito às experiências vividas pelo indivíduo. Os sucessos obtidos por ele podem influenciar na construção de uma forte crença de autoeficácia. Por outro lado, os fracassos podem gerar uma baixa crença de autoeficácia (BANDURA apud BARROS e SANTOS, 2010).

A outra fonte é a experiência vicária, que é fornecida por modelos sociais. Ao verem pessoas semelhantes a si próprios alcançarem sucesso por meio de esforço sustentado, o observador aumenta sua crença de que ele também pode alcançar o sucesso. Do contrário, quando o indivíduo observa uma pessoa similar a si fracassar, apesar de um esforço elevado, diminuem-se as crenças sobre sua própria eficácia e minam-se os esforços. Quanto maior a similaridade entre o observador e o modelo, mais persuasivos serão os sucessos e os fracassos dos modelos (BANDURA, 1994).

A persuasão social é a terceira fonte de autoeficácia. As pessoas podem ser persuadidas verbalmente de que são capazes de realizar determinadas tarefas, e dessa forma mobilizarão maiores esforços para alcançar sucesso. E o contrário também pode ocorrer: ao serem desencorajadas, e persuadidas de que lhes faltam capacidades para certas atividades, as pessoas tendem a evitar desafios e rapidamente desistem frente às dificuldades. Essas pessoas, que apresentam fortes pensamentos negativos, terão durante a ação, sentimentos como ansiedade e agitação, que poderá lhes fornecer uma autoeficácia baixa e conseqüentemente um desempenho indesejado (SILVEIRA, 2012).

Segundo Bandura (1994), é mais difícil aumentar as crenças de um indivíduo sobre suas habilidades do que miná-las. Aumentar as crenças de um indivíduo de maneira irreal pode ser facilmente questionado por resultados decepcionantes dos seus esforços. As pessoas que foram convencidas de que não possuem capacidades tendem a evitar atividades desafiadoras que cultivam potencialidades e desistem rapidamente diante das dificuldades.

Por fim temos os estados físicos e emocionais, que interferem e afetam o julgamento de sua eficácia pessoal. As pessoas interpretam suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ao mal desempenho. E o humor positivo, por exemplo realça a autoeficácia percebida, enquanto o humor negativo a diminui. “Os

indicadores fisiológicos de eficácia têm um papel especialmente influente no funcionamento da saúde e em atividades atléticas e outras atividades físicas” (BANDURA, 1994, traduzido por Carlos F. Collares.)<sup>8</sup>.

Figura 16-figura criada pela autora com base em dados de Bandura (1994)



Fortalecer as crenças da autoeficácia gera um aumento no nível de motivação, que por sua vez gera mais esforço, persistência e comprometimento com o aprendizado e o cumprimento de metas (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006). Segundo Bandura, a motivação para realizar uma tarefa será maior quando os altos níveis de autoeficácia forem combinados com um certo grau de incerteza do resultado, em outras palavras,

<sup>8</sup> Physiological indicators of efficacy play an especially influential role in health functioning and in athletic and other physical activities.

quando o indivíduo se sentir competente para tal tarefa, mas também desafiado (FONSECA, 2014).

Como descrito em Boruchovitch (1994), a autoeficácia percebida exerce influência na construção de cenários antecipatórios. Perceber-se autoeficaz permite tanto a visualização de cenários de sucessos que irão orientar as ações, como também a antevisão de problemas e possíveis soluções. As pessoas tendem a estabelecer metas para si próprias, analisando quão eficazes elas se sentem para realizá-las. Consequentemente, um julgamento errôneo pode ser altamente prejudicial (BANDURA, 1989).

Os indivíduos agem coletiva e individualmente, dessa forma a autoeficácia é um constructo pessoal e social (PAJARES e OLAZ, 2008). Dentro a Teoria Social Cognitiva, temos as crenças de autoeficácia coletiva, que se referem ao modo como os membros de um grupo julgam as capacidades desse grupo para realizar as tarefas. E eficácia coletiva é definida como a crença partilhada das capacidades conjuntas para organizar e executar cursos de ações requeridos para se realizar determinadas tarefas (BANDURA, 1986). A eficácia coletiva é considerada como uma crença compartilhada que se desenvolve na percepção de cada membro sobre a capacidade dos demais participantes do grupo, incluindo ele mesmo. Quanto menor for a variação entre os julgamentos dos indivíduos referente à eficácia do seu grupo, mais equilibrada será a crença e se tornará uma crença grupal compartilhada.

Atualmente, muitas evidências empíricas sustentam a afirmação de Bandura de que as crenças de autoeficácia influenciam praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas-independentemente da forma como pensam: se de forma produtiva, auto debilitante, pessimista ou otimista-, o quanto elas se motivam e perseveram frente a adversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas (PAJARES e OLAZ, 2008).

Bandura (1997) defendia que o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro. Isso pode explicar por que instrumentistas com o mesmo nível técnico, mas com níveis de confiança diferentes podem apresentar desempenhos muito distintos, pois

as pessoas são movidas pelo que pensam de suas capacidades, o que muitas vezes não condiz com a realidade (CAVALCANTI, 2009).

Sobre a reciprocidade entre pessoa e ambiente:

...para a maioria, o ambiente é apenas uma potencialidade, com possibilidades e impedimentos, além de aspectos reforçadores e punitivos. 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. Dado o mesmo ambiente potencial, indivíduos com um sentido elevado de eficácia concentram-se nas oportunidades que ele proporciona, ao passo que aqueles cuja autoeficácia; e baixa enfatizam problemas e riscos (KRUEGER e DICKSONM apud BANDURA, 2008, P. 24).

## 2.4. A Autorregulação

Por muitos anos, pesquisadores da área de Psicologia e da Educação têm buscado compreender a causa do fracasso escolar de muitos alunos de todas as etapas. Educadores defendem que desenvolver a autorregulação nos estudantes seria uma forma eficiente de minimizar parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante sua aprendizagem (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018). Estimular o desenvolvimento da autorregulação seria ensinar os alunos a se auto monitorarem e se auto orientarem no processo de aprendizagem.

“A aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. Requer a integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender” (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019, p. 9).

O prefixo “auto” reforça a idéia de agente no processo de aprendizagem. Muitos indivíduos conhecem muito mais estratégias de aprendizagem do que as utiliza normalmente em seu estudo. Rosário (2006) cita a ineficácia e os danos causados aos dentes, mesmo com toda campanha preventiva de que é preciso escovarmos os dentes ao menos duas vezes por dia. “Conhecer é fundamental para mudar, mas não é o suficiente. Por estes motivos o “Conhecer” e o “Querer”, têm de caminhar lado a lado para que avancemos na direção do “Aprender” (ROSÁRIO, 2006, p. 78-79). Ainda

segundo o autor, os alunos além de conhecerem as estratégias de aprendizado, precisam querer ser aprendizes eficazes.

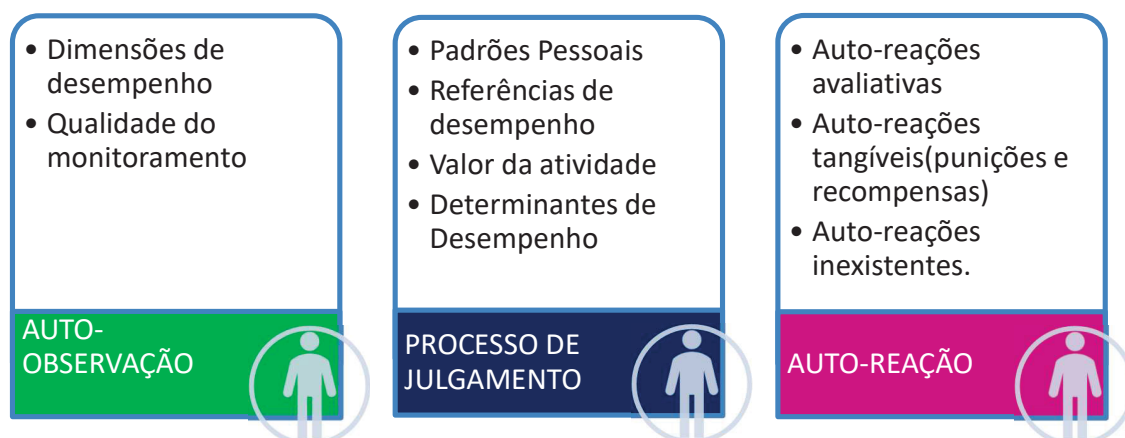
De acordo com Schunk e Usher (2018), a autorregulação se refere aos meios como alunos ativam e sustentam sistematicamente suas cognições, motivações, comportamentos e afetos para atingir seus objetivos. Ainda, segundo os mesmos autores, existem inúmeras perspectivas teóricas a respeito da autorregulação e que tem relevância para o ambiente educacional. Para essa pesquisa, utiliza-se especialmente a perspectiva teóricas de Zimmerman.

No começo dos anos 70 pesquisadores estudaram como melhorar o autocontrole dos estudantes (como por exemplo o controle da impulsividade) e com isso o seu aprendizado. Métodos cognitivo-comportamentais foram implementados em intervenções e foram incluídos o uso de autoinstrução e do auto reforço. A partir dessa perspectiva, a autorregulação compreende as maneiras como os indivíduos controlam os antecedentes e as consequências de seus comportamentos, assim como suas reações, como sentimentos de ansiedade (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011).

Polydoro e Azzi destacam em seu trabalho (2008) o papel relevante da autorregulação no exercício da agência humana, ou seja, a capacidade de o homem intervir intencionalmente no ambiente. Como defendia Bandura (2001, 2008), as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas são capazes de refletir sobre ele, antecipar cenários e consequências de suas ações, de tal maneira a escolherem ações que julgarem mais convenientes ou necessárias.

Bandura propunha três subfunções do sistema de autorregulação da aprendizagem como mostra a figura (17):

Figura 17- Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.



Fonte: Adaptado de Bandura 1991a; 2008b.

Zimmerman, na sua prática como psicólogo educacional, ao final da década de 1960, sentiu a necessidade de mais investigações acerca de aspectos cognitivos e sociais da aprendizagem, especificamente aqueles que diziam respeito ao monitoramento dos estudantes pela sua vida acadêmica e pelo seu desempenho. A partir dessa necessidade, começou a pesquisar as possibilidades da “modelagem cognitiva”. Descobriu que se unisse o raciocínio verbal com a exposição do “modelo”, os resultados positivos esperados na aprendizagem foram maximizados e os participantes da pesquisa se tornaram capazes de generalizar os conceitos aprendidos para tarefas desconhecidas. Assim, passaram da regulação social para a autodirigida. Iniciou-se então a construção de um método para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019).

Na perspectiva de Bandura (1993) para a educação formal, é importante que, nos dias de hoje, os alunos sejam equipados com ferramentas intelectuais, auto crenças e capacidades regulatórias para que possam se auto educar ao longo da vida (AZZI e POLYDORO, 2006; COSTA e BORUCHOVITCH, 2006).

Como já citado anteriormente, nós estamos em constante interação com o ambiente em que vivemos. Ao interferir na percepção do ambiente e criar incentivos condicionais

para si mesmos, os indivíduos exercem influências sobre seu próprio comportamento. Isso nos remete ao que a Teoria Social Cognitiva postula: que o comportamento humano é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre os fatores ambientais, pessoais e comportamentais (modelo triádico). Diante desse pressuposto de que o comportamento pode ser parcialmente controlado por processos cognitivos podemos dizer que: “A autorregulação é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais, tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo” (AZZI e POLYDORO, 2008, P.151). Ser um indivíduo autorregulado não é uma qualidade com a qual se nasce. Mas sim uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de experiências vividas, ensinamentos de outras pessoas e também da interferência do ambiente no qual se está inserido (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018).

De acordo com Zimmerman (2011), na área musical, a melhoria na performance, a resolução de problemas técnicos e interpretativos de certas obras musicais, o gerenciamento do tempo de estudo e o tempo de estudo formal, além das crenças de autoeficácia, estão associados à frequência de utilização de estratégias autorregulatórias.

Na teoria, o conceito de autorregulação incorpora uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social. Na dimensão cognitiva/metacognitiva, estão envolvidas as estratégias de aprendizagem, ou seja, os procedimentos utilizados pelo aluno para aprender um conteúdo ou para realizar uma tarefa.

Entre as estratégias cognitivas, estão as que são usadas para armazenamento de informação, como por exemplo, sublinhar, fazer resumos, elaborar perguntas e respostas sobre o tema entre outras. Já as metacognitivas são voltadas ao planejamento, ao monitoramento e à regulação do ato de aprender, como planejamento de um cronograma das atividades semanais, avaliar se está ou não aprendendo um assunto durante a leitura ou até mesmo pedir ajuda a um colega.

Por essa forma pode-se dizer que um estudante é autorregulado quando ele age metacognitivamente para aprender, ou seja, planeja o seu estudo; utiliza estratégias

cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; monitora se está ou não, aprendendo; regula os seus estados motivacionais e emocionais; avalia seu desempenho. “Alunos autorregulados possuem características motivacionais, metacognitivas e comportamentais que potencializam o seu aprendizado” (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019, p. 10).

Schunk e Usher (2018) também defendem que as pessoas que se consideram capazes estabelecem metas desafiadoras para si mesmas, monitoram seu progresso e tomam medidas corretivas apropriadas para garantir o seu próprio sucesso.

Além disso, alunos autorregulados na sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, mas eles se adaptam às condições, situações e diferentes problemas com os quais se deparam (ZIMMERMAN, 2002, apud Rosário, 2006).

As estratégias geralmente são concebidas inicialmente como processos deliberados ou pensado propositalmente, normalmente aplicados de forma consciente. Mas que depois passam por uma automatização como um resultado do desenvolvimento da prática (SCHNEIDER e WEINERT apud NIELSEN, 2015). Por exemplo quando um violinista precisa melhorar sua afinação, o professor pode passar para ele o estudo das escalas. Inicialmente ele irá tocar a escala lentamente, para aprender o dedilhado, definir quantas notas por arcada fará e aprender a posição dos dedos em cada tonalidade. Com o passar do tempo praticando escalas, se a primeira etapa do estudo for bem realizada, o aluno provavelmente estará tocando as escalas em uma velocidade mais rápida, com mais notas por arcada e sem ter que “pensar” muito qual a posição dos dedos para cada tonalidade, uma vez que a prática o terá ajudado a memorizar as posições dos dedos. Zimmerman (1998) defende que a eficácia da estratégia estará sujeita a mudanças, conforme a habilidade se desenvolve. Ou seja, conforme o aluno vai adquirindo uma melhora em suas habilidades, ele deverá fazer alterações em sua estratégia de aprendizagem para ter mais eficácia nos resultados. O aluno que está estudando escalas, conforme vai ganhando mais segurança para tocar uma escala, pode aumentar a velocidade ou estudar escalas com ritmos ou golpes de arcos diversos, por exemplo.

Existem porém, algumas estratégias que são as chamadas estratégias autoprejudiciais e que dificultam ou até mesmo impedem a realização eficaz de certas

demandas acadêmicas (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018). Algumas estratégias autoprejudiciais são verbalizações, como queixas de haver muitos compromissos, o que leva a um baixo rendimento em uma prova por ter pouco tempo de estudo. Mas outras estratégias autoprejudiciais podem ser comportamentais que incluem a procrastinação do estudo e de realização de trabalhos, faltas às aulas e a não leitura do material sugerido, além de ingestão de bebidas alcoólicas e drogas ilícitas. O uso de estratégias favoráveis ou autoprejudiciais está relacionado diretamente à motivação e às crenças dos alunos em sua capacidade para aprender.

## **2.5. A Autorregulação no modelo de Barry Zimmerman**

Embora existam diversos modelos teóricos da autorregulação, como a de McCaslin e Good (1996), o de Winne e Hadwin (1998), o de Zimmerman (2000) e o de Pintrich (2000), optamos por nortear a presente pesquisa pelo modelo de Zimmerman. Uma das razões por essa escolha é pelo fato e o modelo de Zimmerman ser considerado o mais completo, por abranger um maior número de variáveis que possibilitam a compreensão do entrelaçamento dos aspectos metacognitivos, afetivos, motivacionais e contextuais envolvidos nos processos autorregulatórios (BORUCHOVITCH, 2014). Além disso, seu modelo se aproxima bastante de outro teórico, Bandura, que utilizamos nessa pesquisa.

Segundo Zimmerman e Bandura, os estudantes autorregulados se diferenciam por suas capacidades automotivadoras além de sua orientação pró-ativa e performance. Ainda segundo os mesmos pesquisadores, um estudante autorregulado em sua aprendizagem é aquele que aprendeu a planejar, controlar e avaliar seus processos cognitivos, motivacionais, afetivos, comportamentais e contextuais. Além disso é um aluno que possui autoconhecimento sobre o próprio modo de aprender, suas possibilidades e limitações (POLYDORO e AZZI, 2009).

O modelo da autorregulação de Zimmerman foi desenvolvida com base na teoria social cognitiva de Bandura, cujo foco estava nos processos autorregulatórios sociais e motivacionais (BORUCHOVITCH, 2014).

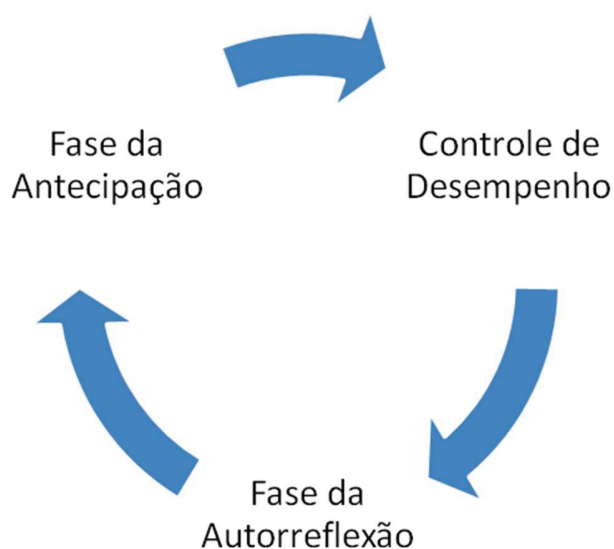
Segundo o modelo teórico de Zimmerman, existem três formas de autorregulação: a pessoal (interna), comportamental e ambiental. A autorregulação comportamental depende da auto-observação do próprio desempenho (comportamento) e do ajustamento estratégico das ações escolhidas para se obter êxito. A autorregulação ambiental também ocorre por meio da monitoração dos fatores ambientais e seus efeitos nos resultados. A autorregulação ambiental envolve regular as condições que prejudicam para adequá-las de modo mais favorável ao sucesso. Assim como a autorregulação comportamental, a pessoal também ocorre por meio da auto-observação, monitoramento, controle e utilização de estratégias como pensamentos positivos acerca das condições ambientais e das possibilidades de ação. É importante que, embora essas três formas de autorregulação sejam distintas e independentes, elas atuem de forma sinérgica e interdependente para uma adaptação estratégica e eficaz na realização de uma habilidade (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019).

A autorregulação é um processo cíclico, dinâmico e integrado que se retroalimenta pelo *feedback* das experiências de aprendizado do próprio aluno. É uma forma de organizar e planejar estratégias de aprendizagem, tanto antes e durante quanto após a realização das tarefas, na sua autoavaliação (FRISON, 2016). Segundo Zimmerman (1998), a autorregulação acadêmica inclui três fases cíclicas (figura 18), pois o *feedback* de um desempenho anterior é usado para ajustar performances atuais, o que oferece uma possibilidade de um aprimoramento contínuo que inclui elevação de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos:

1. *Fase da antecipação* (antes de qualquer ação) que envolve resultado esperado, planejamento de estratégias, crenças de autoeficácia, metas de realização e interesse intrínseco; (o modelo de Zimmerman identifica algumas variáveis motivacionais, porém, as crenças de autoeficácia são descritas como elemento-chave deste processo)
2. *Fase de controle de desempenho e da motivação* ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a concentração, autoinstrução e automonitoramento. De acordo com Boruchovitch (2014) essa fase envolve o emprego de uma variedade de estratégias de aprendizagem. As estratégias escolhidas na fase anterior serão utilizadas com o intuito de alcançar objetivos positivos;

3. *Fase da autorreflexão* que ocorre após o processo de aprendizagem, envolve a autoavaliação (autojulgamento), atribuições, auto reações e adaptação. Essa fase ocorre após planejamento e o engajamento nas ações para o alcance das metas estabelecidas.

Figura 18-Fases cíclicas que compõem a autorregulação acadêmica.



Fonte: Cavalcanti, 2009, p. 22.

Na primeira fase, ou fase da previsão, se orienta para os objetivos de aprendizagem. É o momento em que se faz uma análise da tarefa para anteceder as ações e os esforços necessários para realizá-la, a definição de metas e o planejamento estratégico. Na fase 2, os processos visam facilitar o autocontrole e automonitoramento. É nessa fase que estão envolvidas estratégias de aprendizagem como o foco de atenção, autoinstrução, solicitação de ajuda e estruturação do ambiente. Já na última fase, da autorreflexão, os alunos se autoavaliam quanto à eficácia de suas estratégias utilizadas e à realização das metas (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019).

No modelo de Zimmerman, ele defende que a autorregulação acadêmica refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações aplicados para atingir objetivos educacionais específicos e envolve quatro etapas inter-relacionadas (modelo cíclico):

*1. Autoavaliação e monitoramento.*

É uma etapa na qual predomina a observação, com a presença de um modelo (no caso o professor). Como citam Boruchovitch e Gomes (2019), “predomina a modelagem cognitiva com reforço vicário.”

*2. Identificação de meta e planejamento de estratégias.*

Nessa segunda etapa, predomina a estimulação, ou seja, por meio de um feedback, ou de uma orientação e de reforço recebido, o aluno consegue incorporar um padrão geral ou estilo de funcionamento.

*3. Implementação das estratégias selecionadas e monitoramento da precisão em executá-las.*

Nessa terceira etapa, não há a necessidade de um modelo. O aluno obterá sucesso ao conseguir atingir o padrão desejado com os esforços empreendidos na prática.

*4. Monitoramento da relação entre resultados de aprendizagem e estratégia para obter a eficácia.*

Na quarta e última etapa, o aluno pode adaptar seu desempenho às variáveis encontradas devido às condições pessoais e contextuais. O aluno pode adaptar a prática às próprias características, sem a dependência do modelo. “A eficiência desse nível e o de habilidade atingido dependem da motivação e da percepção de autoeficácia (BANDURA apud BORUCHOVITCH e GOMES, 2019, p.24).

## **2.6. Pesquisas sobre motivação em ambiente orquestral**

Uma das minhas maiores motivações para a realização desta pesquisa é pelo fato de não ter encontrado muitos estudos relacionando as crenças da autoeficácia com as estratégias de autorregulação em músicos de orquestra. Nielsen enfatiza essa mesma problemática em seu artigo de 2015: “...não há estudos sobre a influência das crenças de autoeficácia no uso de estratégia de estudantes de música avançados em prática

instrumental” (NILSEN, 2015, p.420) <sup>9</sup>. Acredito que essa afirmação já não seja tão atualizada e que existam sim alguns trabalhos voltados à autoeficácia e à autorregulação em músicos.

Alguns trabalhos relacionados à autorregulação da aprendizagem voltada ao ensino ou prática musical já foram publicados, inclusive no Brasil. Um dos trabalhos publicados em Portugal, da Universidade de Aveiro é o de Lúcia Raquel Madeira, cuja pesquisa se intitula: “Estratégias de auto-regulação da aprendizagem no ensino instrumental”, de 2014. Porém nessa pesquisa ela faz um estudo de caso com alguns alunos no seu aprendizado do instrumento. Não faz um estudo com um grupo ou com uma orquestra. Da mesma universidade, foi publicado o trabalho de Fonseca (2014) que traz um estudo com uma orquestra de alunos e procura investigar o efeito da prática orquestral com a motivação dos alunos.

A literatura tem mostrado que aulas em grupo ou atividades que envolvem uma interação musical em grupo motivam os alunos a tocar, fomentam a aprendizagem e o prazer em fazer música, além de capacitar com que os alunos aprendam uns com os outros e ainda a avaliem suas *performances* uns com os outros.

Em grupo as crianças aprendem uns com os outros, descobrem coisas juntas, tocam juntos e aprendem a ser criticadas construtivamente e a criticar. O espírito competitivo e o facto do sucesso do grupo como um todo depender do sucesso de cada indivíduo, conduz à necessidade de estudo por parte de cada membro do grupo. Isto estimula o progresso e por consequência o interesse em tocar (STEVENS apud FONSECA, 2014, p.34).

Um artigo publicado por Hendricks (2013) traz uma reflexão sobre a mudança nas crenças de autoeficácia de músicos, ao longo do tempo. Hendricks traçou um perfil de mudanças nas percepções de autoeficácia na performance de 157 músicos estudantes do ensino médio, durante um festival competitivo de 3 dias para esclarecer as influências contextuais sobre as crenças de autoeficácia em um ambiente de performance musical de alto risco. Reforço que o contexto na qual Hendrick fez essa pesquisa é um contexto muito diferente do ambiente orquestral em questão nesta pesquisa. Uma de suas

---

<sup>9</sup> NILSEN, 2015, p. 420 “There are no studies on the influence of self-efficacy beliefs on the strategy use of advanced music students in instrumental practicing”

conclusões nessa observação estava relacionada com o repertório de cada orquestra ( havia orquestras de nível mais iniciante- “lower orchestra”, e outras mais avançadas- “top orchestra”). Ele concluiu, após analisar as entrevistas e questionários, que, em geral, as meninas da orquestra iniciante se sentiam mais confortáveis com o repertório do que outros da orquestra avançada. Alguns comentários como “Eu não estou na orquestra avançada, então muita pressão foi aliviada”. Já alguns comentários de meninas da orquestra avançada demonstram um certo nível de dificuldade do repertório: “Eu acho a transposição muito difícil. É algo com a qual eu não estou acostumada” (depoimento de uma clarinetista). De acordo com Hendricks, esses e outros comentários refletem o repertório relativamente menos desafiador da orquestra iniciante, e podem ajudar a explicar o aumento da percepção da autoeficácia em meninas da orquestra iniciante, depois que elas ingressaram nesse ambiente.

Aqui no Brasil nós podemos encontrar algumas pesquisas semelhantes, porém com um contexto diferente, como a de Fonseca. Temos a dissertação de Moraes (2015), com o título “Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN”. Sua pesquisa tratou sobre a aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN. Ela apresenta o campo empírico e sua estrutura e funcionamento. A autora fez um levantamento de trabalhos escritos e publicados no Brasil sob a temática da orquestra. Sua busca por trabalhos nessa temática foi feita em periódicos na área de música e anais de congressos científicos nacionais, além de pesquisar dissertações de mestrado e teses de doutorado entre os anos de 2000 e 2014. Dialogando com autores da subárea Educação Musical, ela conclui, através de um estudo de caso, que a prática musical coletiva se efetiva sim como um ambiente de ensino, aprendizagem, convivência e socialização para os integrantes do grupo.

A formação instrumental em grupos possui objetivos pedagógicos e performáticos. Considerando que esta prática musical coletiva envolve aspectos formativos diversos, entende-se que a aprendizagem perpassa pelos fazeres intrínsecos ao grupo musical, efetivando-se entre as relações professor e aluno, entre os alunos, no estudo individual, em meio às relações coletivas, diante das diferenças socioculturais, dentre outras possibilidades de aprendizagem na prática de conjunto (MORAIS, 2016).

Morais (2016) encontrou nove artigos que tratavam da temática educação musical e orquestra. Encontrou vinte e quatro trabalhos em anais de eventos nacionais como da ABEM E ANPPOM sobre a prática orquestral. Curiosamente a autora encontrou trabalhos sob várias temáticas ligadas à prática orquestral, tais como repertório de orquestra, saúde no trabalho do músico, orquestra infanto-juvenil e orquestras vinculadas a projetos sociais.

Já no âmbito da aprendizagem musical e as crenças de autoeficácia, temos trabalhos como de Cavalcanti (2009), que pesquisou sobre a autoeficácia de músicos instrumentistas no domínio da autorregulação da prática instrumental na sua dissertação intitulada “Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas.” Em sua pesquisa, concluiu-se que grande parte dos estudantes demonstrou muita confiança em sua capacidade de enfrentar os desafios diários e autorregular sua prática instrumental. Cavalcanti afirma que as habilidades autorregulatórias são muito importantes para aqueles que almejam ter uma boa performance ou prolongar sua carreira como instrumentista. Mas acredita que nem todos os músicos possuem fortes crenças em sua capacidade de autorregulação e diante dos obstáculos e desafios do dia-a-dia não apresentam um grau satisfatório de confiança em sua capacidade para lidar com essas situações com o objetivo de autorregular sua prática.

Outros estudos publicados no Brasil relacionados à músicos de orquestra, dizem respeito à motivação dos músicos, como o trabalho publicado por Koethe, Teixeira, Pereira e Merino, intitulado “A motivação para o desenvolvimento do trabalho de músicos de orquestra” (2012). Esse estudo buscou identificar os fatores relacionados à motivação para o desenvolvimento do trabalho dos instrumentistas de uma orquestra semi-profissional do sul do Brasil. Neste trabalho, concluiu-se que a motivação dos músicos, de forma geral, estava relacionada com a realização e o poder dentro da orquestra. Nessa orquestra em específico, a maioria dos músicos estava motivada. Porém percebeu-se com esse estudo que ter perspectivas na carreira é fundamental para manter a motivação. Em outras palavras, estratégias como planos de carreira, promoções, facilitação para a realização de cursos superiores ou de qualificação ajudariam a manter a motivação dos músicos da orquestra.

Outros trabalhos, como a pesquisa de Porfírio e Fiorini (2016), comparam a motivação de músicos profissionais com a de jovens músicos em início de carreira:

Por um lado, músicos profissionais vivenciam a rotina de ensaios e apresentações próprios do seu trabalho nas orquestras em busca da alta performance. Por outro, essa vivência orquestral desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes de música que delas participam (PORFIRIO e FIORINI, 2016, s/p).

Uma outra pesquisa relacionada com a autorregulação de estudantes de música, com o título de “Processos autorregulatórios e aprendizagem de prática e memorização em orquestras infanto-juvenis”, de Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos, foi realizada com orquestras do Brasil e de Portugal. A autora investigou os processos de aprendizagem musical em músicos entre 11 e 17 anos. O objetivo de sua pesquisa era compreender os processos autorregulatórios de aprendizagem tanto de prática como de memorização musical. Além de procurar compreender como os estudantes escolhem as estratégias para monitorar e melhorar seus conhecimentos e emoções, para melhorar a prática e a memorização.

Sua pesquisa apresentou resultados que levam a crer que os músicos estudantes, jovens, precisam ser incentivados a organizarem e a planejarem os seus processos de aprendizagem:

A pesquisa desenvolvida para esta tese, evidenciou que ainda não era comum o planejamento da prática na rotina dos estudantes. Geralmente, os professores e maestros se preocupavam mais com o produto final (performance), dedicando uma atenção reduzida a conduzirem os instrumentistas no planejamento de suas sessões de estudo. (CAJAZEIRA, 2020, p. 185)

Vasconcelos sugere que os músicos sejam incentivados a desenvolverem suas habilidades autorregulatórias com pequenas ações como registro de seus estudos e diários de prática para poderem refletirem sobre quais estratégias são mais eficazes.

### 3 . METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases: uma primeira fase, de levantamento de dados, desenvolvida por meio de um *survey* (ou estudo de levantamento); e uma segunda fase de caráter qualitativo, desenvolvida por meio de um estudo caso, que contou com a participação de alguns membros da orquestra. Antes de iniciar a coleta de dados, o projeto foi submetido ao comitê de ética da UFPR via Plataforma Brasil e foi aprovado em agosto de 2020, sob o número de processo 32670920.9.0000.0102.

#### 3.1 Etapa 1: Estudo de levantamento

O estudo de levantamento ou *survey* é um tipo de investigação quantitativa. É uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos, no caso dessa pesquisa, a orquestra. Para a coleta de dados dessa etapa da pesquisa, foram utilizados instrumentos de coleta, dois questionários. Os questionários utilizados foram validados antes de serem utilizados. De acordo com Fonseca (2002, p. 20), a “pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”.

A pesquisa de levantamento tem uma história longa. Ela se assemelha ao censo, que é utilizado desde os tempos da antiga civilização egípcia. Com a diferença que no método *survey* se examina uma parte da população enquanto no censo o estudo implica no número total da população (Babbie, 2003).

A pesquisa *survey* tem sido bastante utilizada por pesquisadores americanos. No século XX, o *US Bureau of Census* fez importantes contribuições aos campos de amostragem e coleta de dados: “O Bureau desempenhou um papel singularmente importante no desenvolvimento de definições padronizadas de amostragens e de métodos para a implementação destas definições no campo” (BABBIE, 2003, p.79). A

palavra *survey* é um termo em inglês que não tem correspondência do português e tem sido traduzido comumente como “levantamento”. Ainda de acordo com Babbie, uma pesquisa *survey* facilita a aplicação do pensamento lógico e por ser um método que envolve a coleta e a quantificação de dados, esses dados se tornam fonte permanente de informações. Segundo Fowler (2011, apud Mineiro, 2020) *survey* é um tipo de investigação que tem como objetivo fornecer descrições estatísticas de pessoas por meio de perguntas, normalmente aplicadas em uma amostra. Entre outras vantagens do levantamento, temos o “conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 38). Algumas desvantagens podem ser encontradas nesse tipo de pesquisa de levantamento. Pelo fato de os dados estarem sendo coletados utilizando-se de questionários e entrevistas, os indivíduos podem falsear suas respostas. Porém esse tipo de obstáculo pode ser contornado ou diminuído ao utilizarmos instrumentos de pesquisa mais completos (MARCONI, LAKATOS, 2017). No caso dessa pesquisa, foram feitos testes pilotos, importantes instrumentos para validar os questionários e entrevistas, pois por meio dos testes piloto foram verificadas: se as perguntas estavam escritas de maneira compreensível; se estavam adequadas à investigação; e qual o tempo que os participantes levariam para responder ao questionário. O estudo de levantamento (ou *survey*) foi realizado para levantar dados sobre a motivação dos participantes considerando suas crenças de autoeficácia e seus processos de estudo com base nos estudos de autorregulação.

Nesta etapa, responderam aos questionários apenas músicos que faziam parte da Orquestra Filarmônica da UFPR durante a temporada 2022. O questionário foi enviado por meio de email ou de mensagem para o músico. Assim, 27 músicos responderam o questionário da autoeficácia e 21 músicos responderam o questionário da autorregulação. A maior parte dos participantes era do gênero masculino, com idade variada de 17 a 50 anos de idade. Importante destacar que a identidade do músico não foi identificada.

### **3.1.1 Elaboração dos questionários**

Para realizar a primeira parte da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados dois questionários: um sobre crenças de autoeficácia e outro sobre autorregulação. Um questionário é um instrumento de coleta de dados que consiste em uma série de perguntas que devem ser respondidas pelo participante sem a presença do pesquisador. O objetivo do questionário é o de levantar opiniões, crenças, informações sobre expectativas e sentimentos dos participantes. Algumas vantagens da utilização do questionário que nos levaram à escolha desse instrumento de coleta são de atingir o maior número de pessoas, economia de tempo, maior liberdade nas respostas, uma vez que o questionário mantém a anonimidade e uma maior uniformidade de avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento de coleta (GERHARDT, RAMOS, RIQUINHO e SANTOS, 2009). O questionário sobre crenças de autoeficácia foi elaborado com base no questionário de Battisti (2016); e o questionário sobre autorregulação teve como base o instrumento elaborado por Cavalcanti (2009). Considerando que todos os instrumentos utilizados pelas respectivas autoras já eram testados e aplicados para o presente estudo, foi feita, portanto, a adaptação das questões dos instrumentos de Battisti (2016) e Cavalcanti (2009) para utilização no contexto da prática musical de músicos de orquestra. A versão final dos questionários sobre autoeficácia e autorregulação utilizadas neste estudo estão no final dessa tese (APÊNDICE 1 e APÊNDICE 2). Após a elaboração dos questionários, eles foram testados em estudos piloto<sup>10</sup>. Apesar de os dois questionários utilizados nessa pesquisa já terem sido testados e avaliados como aptos em outras pesquisas, tivemos que fazer umas adaptações para o contexto orquestral e precisávamos ter certeza de que ambos os questionários adaptados funcionariam com os músicos. Os testes piloto foram realizados por participantes convidados, no ano de 2021. Participaram dos testes pilotos dos questionários de autoeficácia e autorregulação, sete músicos; e do teste piloto do roteiro de entrevista, três músicos. A participação de todos foi voluntária. Quase todos

---

<sup>10</sup> Resultados detalhados sobre o estudo piloto foram apresentados e publicados em 2021: FERRONATO, F. N.; ARAÚJO, ROSANE C. Motivation and self-regulation in orchestral practices. In: International Conference of CIPEM/INET-md, 2021, Porto. IC CIPEM - Perspectives in Psychology of Music and Music Education. Porto: Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, 2021. v. 1. p. 61-62.

os músicos que responderam aos testes pilotos dos questionários e do roteiro de entrevista não estavam mais participando da Orquestra no ano de 2022, quando foram realizados os testes definitivos.

### **3.1.2 Teste piloto n.1: questionário sobre autoeficácia**

Os testes piloto dos questionários foram realizados com 7 participantes, sendo que um deles era um músico profissional que participou como convidado da Filarmônica em temporadas anteriores. Todos os outros 6 integrantes que responderam aos questionários eram músicos da Orquestra Filarmônica na temporada 2021. Os participantes foram escolhidos pelo instrumento que tocavam: três violinistas, um violista, um fagotista, um flautista e um trompetista. O critério de escolha para os voluntários do teste piloto foram a escolha de pelo menos um instrumentista do naipe de cordas, um do naipe de madeiras e um de metais. Nesse teste não escolhemos nenhum instrumentista do naipe de percussão pois na época em que os testes foram realizados, não tivemos muitas atividades envolvendo esse naipe.

O teste piloto do questionário sobre autoeficácia foi realizado durante o mês de maio de 2021 e constou de 20 perguntas. O objetivo desse teste piloto foi analisar a aplicabilidade do questionário para verificar a possibilidade de utilizá-lo para fazer o levantamento de dados definitivo relacionado à motivação e às crenças de autoeficácia dos músicos da Orquestra Filarmônica da Universidade Federal do Paraná. Considerando que o questionário foi uma adaptação do instrumento anteriormente elaborado por Battisti (2016), o escopo deste estudo piloto foi verificar se as adaptações do instrumento foram corretamente realizadas para sua aplicabilidade no contexto da orquestra.

A partir das respostas obtidas pudemos verificar que questionário foi corretamente adaptado para o contexto da orquestra do modelo proposto por Battisti (2016), pois os participantes do estudo piloto trouxeram respostas claras e conseguiram compreender todas as questões propostas. Também foi possível concluir que os dados coletados proporcionam a observação de elementos da motivação e das crenças de autoeficácia dos participantes de forma ampla e consistente com as categorias da teoria

(experiências de êxito, persuasão verbal, experiências vicárias e estados emocionais e fisiológicos) e, finalmente, que o questionário estava apto para ser aplicado à população definitiva e posteriormente analisado.

### **3.1.3 Teste piloto n.2: questionário sobre autorregulação**

O teste piloto do questionário foi realizado durante o mês de maio de 2021 e constou de 20 perguntas. O objetivo desse teste piloto foi analisar a aplicabilidade do questionário para verificar a possibilidade de utilizá-lo para fazer o levantamento de dados definitivo relacionado à motivação dos músicos da Orquestra Filarmônica da Universidade Federal do Paraná e como é o processo de estudo deles, levando em conta o modelo de autorregulação. Considerando que o questionário foi uma adaptação do instrumento anteriormente elaborado por Cavalcanti (2009), o escopo deste estudo piloto foi verificar se as adaptações do instrumento foram corretamente realizadas para sua aplicabilidade no contexto da orquestra. O questionário foi realizado com 6 participantes, músicos da Orquestra Filarmônica da temporada 2021 e os resultados indicaram que o instrumento estava apto para ser utilizado com a população definitiva.

### **3.2 Etapa 2: Estudo de caso**

Na presente pesquisa foi utilizada para a etapa qualitativa da tese um estudo de caso. O “caso” considerado foram os processos motivacionais as crenças de autoeficácia e a autorregulação de um grupo de músicos representativo da orquestra. Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de um grupo bem definido, cujo objetivo é o de conhecer profundamente o seu “como” e porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Nesse tipo de estudo o pesquisador não intervêm sobre o objeto estudado, mas pretende revelá-lo como o percebe (FONSECA, 2002).

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma

perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

De acordo com Yin: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). O estudo de caso como estratégia de pesquisa, segundo Yin, compreende um método de grande abrangência em relação aos instrumentos de coleta de dados. O fato de o estudo de caso focar em um grupo pequeno e com um maior aprofundamento permite ao pesquisador a maior observação de detalhes relevantes ao tema da pesquisa.

A utilização do estudo de caso vem crescendo cada vez mais em diferentes ciências com propósitos diversos tais como

[...] explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos, preservar o caráter unitário do objeto estudado, descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação, formular hipóteses ou desenvolver teorias; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos” (GIL, 2002, p.54).

Segundo Gil (2002), o pesquisador deve utilizar esse tipo de instrumento de maneira cautelosa e com planejamento tanto na coleta dos dados quanto na análise dos mesmos. No presente estudo, os dados do estudo de caso foram coletados por meio de dois instrumentos: entrevistas e observações.

### **3.2.1 Instrumento de coleta de dados para estudo de caso: Entrevistas semiestruturadas.**

As entrevistas realizadas nesta investigação foram escolhidas como um instrumento de coleta pois são grande fonte de dados (COHEN, MANION e MORRISON, 2007). O modelo de entrevista utilizado nesse estudo foi do tipo parcialmente estruturada (ou semiestruturada). Esse tipo de roteiro permite aos entrevistados darem respostas

mais complexas e que poderão ser material para um questionamento subsequente (Idem). O roteiro de entrevista está incluído no final deste projeto (APÊNDICE 3).

Considerando outras técnicas de interrogação (questionário e formulário), a entrevista apresenta uma maior flexibilidade. Pode ser *informal*, quando se assemelha a uma conversação, porém com o intuito de coletar dados, *focalizada*, quando o entrevistador foca bastante no tema da entrevista, fazendo o entrevistado retornar ao assunto quando há alguma digressão. Pode ser *parcialmente estruturada* (semiestruturada) quando o entrevistador vai explorando pontos de interesse ao longo da entrevista e pode ser *totalmente estruturada*, quando o entrevistador segue à risca as perguntas (GIL, 2002).

Nesta pesquisa, se utilizou, portanto, a entrevista *parcialmente estruturada* (ou semiestruturada), pois a pesquisadora utilizou um roteiro de entrevista previamente elaborado, porém deixou o entrevistado ir além das perguntas do roteiro, explorando, assim, outros pontos que não estavam objetivamente definidos no roteiro da entrevista pré-estabelecido.

O roteiro de entrevistas realizado com os músicos teve 11 perguntas. As perguntas foram divididas em categorias, para melhor entendimento das respostas. As categorias do roteiro são: A) Formação musical e experiência com orquestras do entrevistado (questões 1 e 2); B) Motivação (questões 3, 9 e 10), C) Autorregulação (questões 4, 5, 6, 7 e 8) e D) Autoeficácia (questão 11). As entrevistas aconteceram nos dias 29, 30 e 31 de agosto de 2022.

Para garantir dados confiáveis e que sejam fiéis ao que os entrevistados responderam, é imprescindível que a entrevista seja registrada, por essa razão, todas as entrevistas foram gravadas em vídeo pela pesquisadora. Após as entrevistas serem registradas, todas foram transcritas pela pesquisadora. Também é possível observar, por meio do registro, reações não verbais (expressões faciais, gestos, etc), que podem ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas.

### **3.2.2 Teste piloto do roteiro de entrevista**

Para testar o roteiro de entrevista foram realizadas três entrevistas de forma online, por meio de plataforma digital, pois todas ocorreram durante o período de pandemia, em 2021. Os três entrevistados eram todos músicos instrumentistas que já haviam tocado na Orquestra Filarmônica da UFPR em alguma outra temporada passada ou que estavam no grupo em 2021.

Analisando o roteiro utilizado no estudo piloto, observou-se que este constou de 11 perguntas abertas, que deram liberdade total ao entrevistado para responder livremente. Ao realizar a entrevista, ficou claro que as questões 6 e 7 do roteiro poderiam estar numa mesma questão, pois os entrevistados acabaram respondendo à questão 7 antes mesmo da entrevistadora fazer a pergunta. Também foi possível perceber, após a realização das entrevistas, que ficou faltando uma questão que focasse especificamente na autoeficácia dos músicos. Portanto foi incluída uma nova questão no roteiro: “Ao avaliar seu desempenho, você se sente competente com sua participação na orquestra?”. Assim, na versão definitiva, foram unificadas as questões 6 e 7 e incluída esta última questão sobre autoeficácia. A versão definitiva utilizada na pesquisa se encontra como APÊNDICE 3 desse trabalho.

### **3.2.3 Instrumento de coleta de dados para estudo de caso: observação participante**

Outro método de coleta que foi utilizado pela pesquisadora nesta pesquisa para realização do estudo de caso foi a observação participante. Nesse método, a pesquisadora se torna participante no evento ou no grupo social estudado. Por meio da observação participante procura-se obter informações sobre o campo empírico. Um dos problemas dessa imersão no grupo, é que a pesquisadora não consegue observar e documentar tudo. É preciso fazer uma seleção dos dados (BABBIE, 2001). No caso desta pesquisa, a pesquisadora, observou o grupo em questão, com foco na prática dos participantes do estudo de caso, participando ativamente das atividades da orquestra, como ensaios, concertos, reuniões. Para ajudar na observação, enquanto tocava junto com o grupo, foi preciso gravar alguns músicos tocando alguns trechos de um repertório orquestral para poder captar algumas reações e fazer comparações no desempenho dos

músicos no início dos ensaios e já próximo aos concertos. Os vídeos foram gravados entre os meses de junho e setembro de 2022.

### **3.2.4 Seleção dos participantes do estudo de caso**

Os músicos escolhidos para participar do estudo de caso, além de serem entrevistados pela pesquisadora, também foram gravados tocando trechos de duas obras em três momentos: em um primeiro momento, na leitura do repertório; num segundo momento, durante o processo de trabalho do repertório, ou seja, as obras já não eram novidade, mas ainda não estavam completamente prontas para uma performance; e finalmente num terceiro momento, um último vídeo foi registrado bem próximo ao concerto e nesse momento as obras deveriam estar prontas para a performance.

Para esta etapa da pesquisa, foram escolhidos três músicos da Orquestra Filarmônica da UFPR. Todos os três eram alunos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná. Como haveria uma avaliação do progresso dos três músicos com um repertório escolhido, devido ao conhecimento técnico da pesquisadora na área das cordas, foi decidido então escolhermos voluntários de instrumentos de cordas. Dois participantes eram músicos violinistas e um deles era violoncelista. Todos os três já tinha participado da temporada 2021 da Orquestra Filarmônica, mas devido ao momento de afastamento e praticamente nenhuma atividade presencial, a temporada de 2022 foi considerada como o primeiro ano de participação dos três músicos. O gênero dos participantes não estava entre os critérios para a seleção deles. A faixa etária também não, mas coincidentemente todos os participantes tinham idade na faixa dos 20 anos.

A identidade dos participantes foi preservada e como entrevistadora procurei deixá-los bem à vontade durante a entrevista e as gravações. Procurei ter um cuidado maior nessa fase da pesquisa pelo fato de eu, como entrevistadora também ser a coordenadora da orquestra, e, portanto, não queria criar maior uma apreensão ou nervosismo nos entrevistados.

Durante o período da gravação dos vídeos, os músicos estavam preparando o repertório para o concerto “Ópera”, com obras de Mozart, Verdi, Rossini, Straus II, Meirelles e Mascagni. Os trechos escolhidos para a gravação dos vídeos foram: a abertura de O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini e o final da ópera Macbeth, de G. Verdi.

## **4. RESULTADOS**

Este capítulo foi dividido em duas partes. Inicialmente são apresentados e discutidos os resultados da Etapa 1, referente à aplicação dos questionários; posteriormente são apresentados os dados da etapa 2, com o resultado das entrevistas realizadas com os participantes da orquestra, incluindo a discussão dos resultados alcançados nesta etapa.

### **4.1. Apresentação dos dados da Etapa 1: Estudo de Levantamento**

#### **4.1.1. Análise do Questionário de Autoeficácia**

O questionário n.1 sobre a Autoeficácia foi enviado aos músicos da Orquestra Filarmônica da UFPR no mês de abril de 2022, por meio de aplicativo de mensagem e também por email. No momento do envio do questionário, a orquestra contava com 32 integrantes, mas foram 27 integrantes que responderam ao primeiro questionário. Os resultados que seguem serão apresentados em alguns momentos em números absolutos e em outros trazendo porcentagens simples, considerando-se que o número de participantes não é alto, mas que, no entanto, representa 100% dos músicos da orquestra.

A maioria dos participantes era do gênero masculino (n=22, 69%). A faixa etária ficou entre 17 e 56 anos, sendo a maioria - 20 deles - na faixa dos 20 anos (63%). Em relação ao tempo de estudo do instrumento, 11 participantes responderam que estudavam a menos de 5 anos, enquanto 15 responderam que estudam há mais de 10 anos. Um integrante apenas respondeu “violoncelo”. Entre os que tocavam outro instrumento, 15 participantes (55,6%), dentre os 27 que responderam, confirmaram que tocavam outro instrumento musical.

Ao serem questionados sobre o porquê decidiram aprender a tocar um instrumento, os participantes podiam dar mais de uma resposta, entre as mais citadas, 17 foram relacionadas com o som do instrumento (porque eu gosto do som do instrumento) e 17 foram “porque eu gosto de música”. As respostas citadas 12 vezes

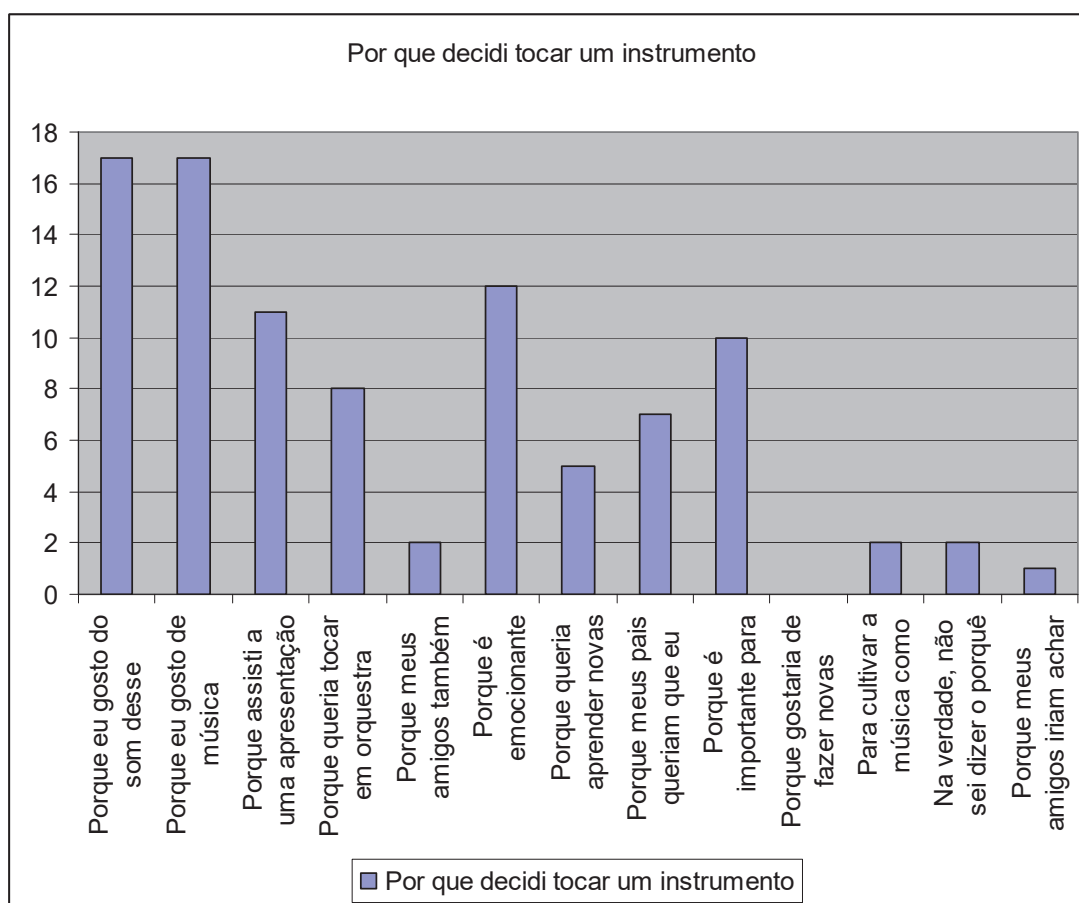
foram porque “era emocionante” e 11 porque os participantes “assistiram a uma apresentação e ficaram interessados” (ver quadro 1 e gráfico 1):

Quadro 01-Respostas da questão “por que decidi tocar um instrumento?”

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade de vezes citadas</b>
Porque eu gosto do som desse instrumento	17
Porque eu gosto de música	17
Porque assisti a uma apresentação de uma orquestra e fiquei interessado	11
Porque queria tocar em orquestra	8
Porque meus amigos também tocam algum instrumento	2
Porque é emocionante	12
Porque queria aprender novas habilidades	5
Porque meus pais queriam que eu aprendesse	7
Porque é importante para mim	10
Porque gostaria de fazer novas amizades	0
Para cultivar a música como hobby/passatempo	2
Na verdade, não sei dizer o porquê	2
Porque meus amigos iriam achar legal	1

Fonte: A autora (2022).

Gráfico 01- Respostas da questão "Por que decidi tocar um instrumento?"



Fonte: A autora (2022).

Quando questionamos se eles gostavam de participar dos ensaios da orquestra, todos disseram que sim. Já ao perguntarmos sobre as músicas que estavam tocando no repertório da orquestra, 14 participantes (44%) disseram que gostavam das músicas que estavam tocando no momento em que responderam ao questionário. Apenas uma pessoa disse não gostar do repertório e 12 (44,4%) participantes disseram que gostavam mais ou menos das músicas que estavam tocando. É válido citar que no momento em que esse questionário foi enviado, a orquestra estava preparando um repertório com músicas contemporâneas. Perguntamos se, mesmo quando uma música parecia difícil, se eles acreditavam que estudando e se dedicando bastante, iriam conseguir tocá-la, quase todos (n=26, 96,3%) disseram que sim. Um integrante (3,7%) disse que acreditava mais ou menos que conseguiria tocar. Ao nos referirmos à confiança deles em suas

capacidades para tocar na orquestra, apenas três participantes (9%) disseram não se sentir confiantes em suas capacidades para tocar na orquestra, mesmo após concluir o estudo de uma música e tocar bem. Os demais 24 integrantes (88,9%) responderam que se sentem confiantes. Mas apesar de alguns integrantes terem respondido que não se sentem confiantes, na próxima questão, todos responderam que se sentiam mais motivados a tocarem na orquestra quando conseguiam tocar um trecho que exigia maior estudo e habilidades.

Ao serem questionados se sentiam vontade de desistir dos ensaios da orquestra quando não conseguiam tocar algum trecho, apenas 4 participantes (12%) disseram que às vezes e 23 (72%) disseram que não.

Observando os resultados das questões sobre autoeficácia, é possível observar que os músicos possuíam, em sua maioria, altos níveis de crenças de autoeficácia, considerando-se capazes de executar o repertório exigido e também sentindo-se motivados a vencer desafios. Segundo Bandura (1994), as crenças de autoeficácia são desenvolvidas a partir de quatro fontes: a experiência direta, a experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. Uma das fontes considerada como a mais eficaz no desenvolvimento de forte senso de eficácia é a experiência direta (BARROS e SANTOS, 2010). As experiências vivenciadas pelo indivíduo e que são bem-sucedidas, contribuem para o fortalecimento da crença de autoeficácia. Assim como o fracasso e as falhas podem abalar a confiança nas habilidades. (BANDURA, 1994).

As próximas perguntas estão relacionadas com outra fonte de autoeficácia: a experiência vicária, que se refere a experiências fornecidas por modelos sociais. Bandura (1994) defendia que nós também aprendemos por meio de observação de ações e comportamentos de outras pessoas. E quando indivíduos vêm “pessoas parecidas a si mesmo, sendo bem-sucedidos por esforços mantidos, aumenta as crenças dos observadores de que eles possuem as capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis de forma bem-sucedida” (BARROS e SANTOS, 2010, p 4).

Por isso perguntamos aos participantes se lhes motivava a querer estudar mais a sua parte quando viam um colega tocando bem a sua parte na obra: 22 disseram (69%) que sim, 2 (6%) que não sabiam e 3 (9%) que não se sentiam motivados a querer estudar mais, mesmo vendo um colega tocando bem a sua parte na obra. Também perguntamos

se eles acreditavam que ver vídeos da obra que estavam estudando lhes incentivava a estudar mais e neste caso teve apenas uma resposta negativa (3,7%). Quando perguntados se eles sentiam vontade de ajudar um colega que não estava conseguindo tocar algum trecho, quatro participantes (14,8%) responderam que não sabiam enquanto os demais (85,2%) disseram querer ajudar o colega.

As perguntas 15, 16 e 17 estão relacionadas com a questão de feedback ou elogios ou críticas, ou em outras palavras com a persuasão social, ou verbal. A persuasão verbal faz parte da persuasão social, que é uma das fontes de autoeficácia. Para Pajares e Olaz (2008), aqueles que persuadem os outros tem um papel importante no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. As persuasões positivas, ou elogios, podem encorajar e também fortalecer as crenças de eficácia, assim como as persuasões negativas podem desencorajar ou enfraquecer as crenças do indivíduo em suas próprias capacidades (BARROS e SANTOS, 2010)

As perguntas 15 e 16 eram relacionadas ao feedback que eles poderiam receber de colegas e do maestro. Quando se tratava de um elogio de um colega, 17 participantes (63%) responderam que se sentiam mais confiantes nas suas habilidades como músicos. Apenas 3 pessoas (11,1%) responderam que não se sentiam confiantes. Sete participantes (25,9%) disseram que se sentiam mais ou menos confiantes ao serem elogiados por um colega. Quando questionados se o mesmo acontecia caso o maestro os elogiasse, uma pessoa (3,7%) respondeu que não se sentia mais confiante, 22 (81,5%) disseram que se sentiam mais confiantes e 4 (14,8%) disseram que se sentiam mais ou menos confiantes. Já quando se tratava de receber crítica, quando questionados se eles se sentiriam menos confiantes, caso recebessem alguma crítica sobre seu desempenho como músico, 5 participantes (18,5%) disseram que isso afetaria mais ou menos a sua confiança nas suas habilidades, 17 pessoas (63%) disseram que não afetaria e 5 (18,5%) pessoas disseram que afetaria.

Selau (2019) destaca que a fala e o comportamento do professor (e no caso dessa pesquisa, nos referimos ao maestro, que tem uma função de coordenar a orquestra, assim como o professor coordena os alunos) podem influenciar as crenças de autoeficácia dos músicos. Assim como a fala e o comportamento do maestro pode influenciar na crença dos músicos sobre suas próprias habilidades, o clima competitivo

ou colaborativo também pode afetar essas crenças dos músicos (SELAU, 2019). De acordo com as respostas dos músicos e a partir de observações dos ensaios e do comportamento dos músicos durante a temporada, pode-se dizer que na Orquestra Filarmônica existe um clima de colaboração entre os músicos, de maneira geral. Há aqueles músicos que possuem uma dificuldade técnica um pouco maior, e por isso precisam de mais tempo e ajuda para conseguirem tocar a obra no andamento e com uma boa qualidade de som e afinação. Mas há aqueles que já possuem uma vasta experiência em orquestras, possuem uma capacidade técnica mais avançada e auxiliam esses músicos que estão com mais dificuldades. Não foi observado pela pesquisadora nenhuma situação de recriminação ou de crítica desconstrutiva por parte dos músicos mais experientes em relação aos músicos com pouca experiência ou maior dificuldade técnica.

Sobre a ansiedade (nervosismo), apenas dois participantes (7,4%) disseram não se sentirem nervosos antes de uma apresentação. Nove pessoas (33,3%) responderam que ficam nervosas às vezes e 16 pessoas (59,3%) disseram ficar nervosas antes de uma apresentação. Mas a grande maioria (n=19, 70,4%) concordam que o fato de a apresentação ser em conjunto e não individual pode diminuir o nervosismo. Sete pessoas (25,9%) disseram que às vezes o fato de a apresentação ser em conjunto diminui o nervosismo e apenas uma pessoa (3,7%) disse que esse fato não diminui o nervosismo. Já quando questionados se eles se sentiam desconfortáveis/ansiosos/nervosos quando precisam tocar para seus colegas durante o ensaio da orquestra, para demonstrar algum trecho ou música, 6 (22,2%) disseram que sim, 14 (51,9%) responderam que “às vezes” e 7 (25,9%) que não se sentiam desconfortáveis/ansiosos/nervosos.

Essas questões que abordam sobre nervosismo, desconforto ou ansiedade do músico estão diretamente relacionadas com outra fonte de autoeficácia, que é a fonte de estados fisiológicos, ou estados emocionais e somáticos. De acordo com Silveira (2012), as reações fisiológicas interferem na percepção do indivíduo sobre ser capaz ou não em realizar determinada tarefa. Estados fisiológicos, tais como ansiedade, estresse ou dor, são reações que o indivíduo pode sentir ao enfrentar situações desafiadoras e podem ser interpretados por ele como uma falta de capacidade em executar certa ação (SELAU, 2019).

#### 4.1.2. Análise do Questionário de Autorregulação

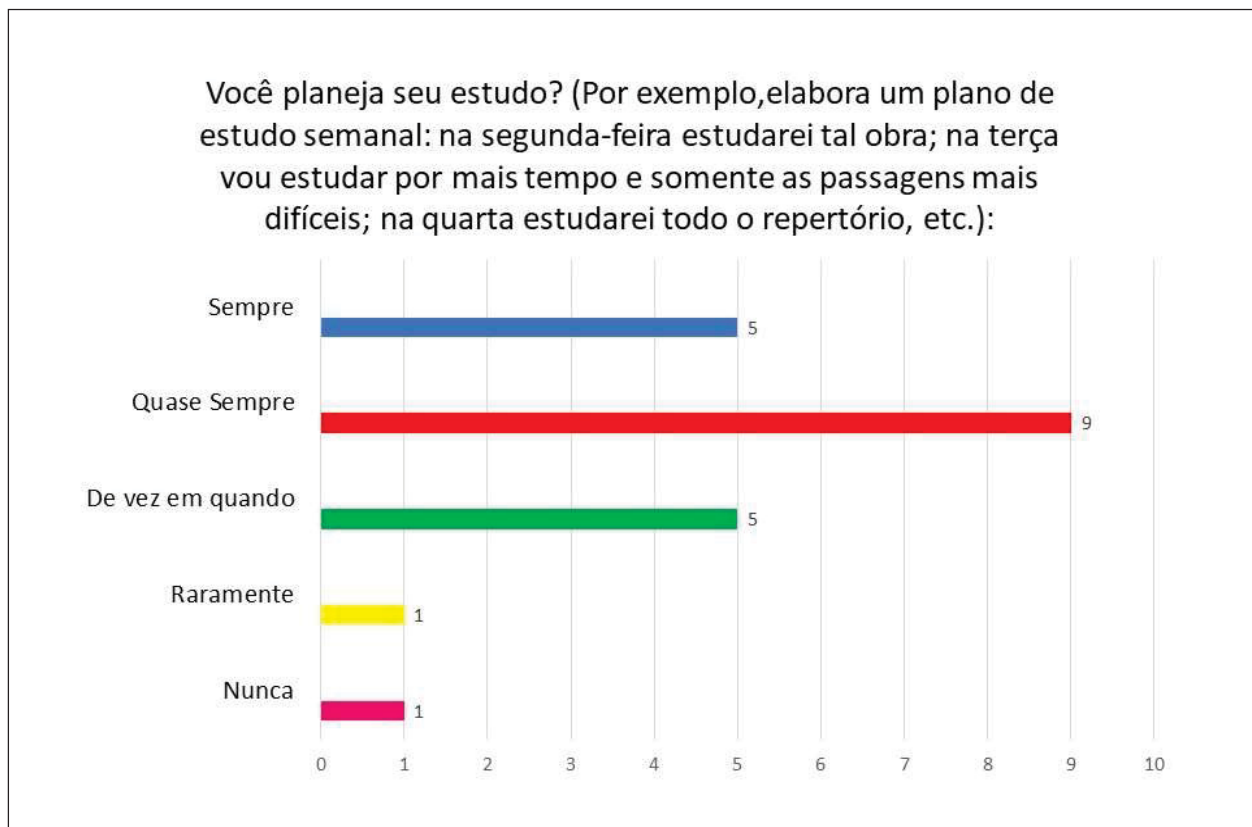
O questionário sobre a autorregulação foi respondido por 21 integrantes da Orquestra.

Neste questionário sobre autorregulação, as perguntas podem ser divididas em partes, sendo que a primeira parte diz respeito à definição de metas e planejamento. (perguntas de 1-5):

1. Você planeja seu estudo (por ex., elaboro um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.);
2. Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja (por ex. até o final do semestre minha meta será aperfeiçoar uma habilidade específica como: tocar um concerto completo, leitura à primeira vista, etc., para isso buscarei orientação e observarei o que preciso fazer);
3. Antes de iniciar seu estudo, para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma;
4. Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas no ensaio:
5. Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por ex., quando estou estudando faço uso do metrônomo para manter o andamento, anoto o dedilhado, etc.). Ao estudar você utiliza estratégias.

A primeira pergunta do questionário (ver figura 19) foi: Você planeja seu estudo? (Por exemplo, elabora um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório etc.):

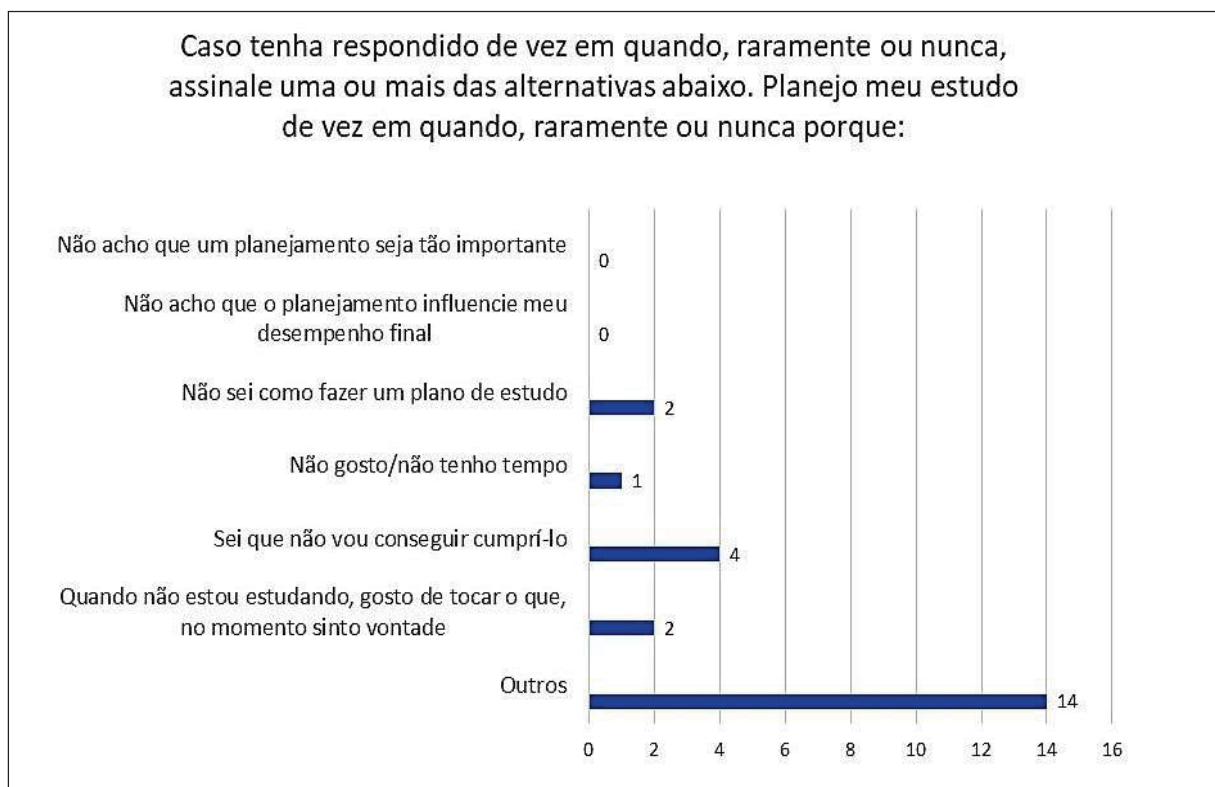
Figura 19-Você planeja seu estudo? (questionário autorregulação)



Fonte: A autora (2022).

Nessa primeira parte, cinco entrevistados (23,8%) responderam que planejava seus estudos sempre. Nove entrevistados (42,9%) responderam que planejam seus estudos quase sempre. E entre os entrevistados que responderam que raramente, nunca ou apenas de vez em quando planejavam seus estudos (ver figura 19 acima) cinco entrevistados = 23,8% disseram que planejavam de vez em quando, um entrevistado = 4,8%, disse que raramente planejava seus estudos e um = 4,8% disse que nunca planejava, justificaram dizendo que não sabiam como planejar (n = 2, 9,5%), sabiam que não conseguiriam cumprir o plano (n = 4, 19%), não gostava ou não tinha tempo (n=1, 4,8%), quando estava estudando gostava de tocar o que tinha vontade (n = 2, 9,5%). Ver figura 20 abaixo.

Figura 20-Planejo meu estudo de vez em quando, raramente ou nunca porque:



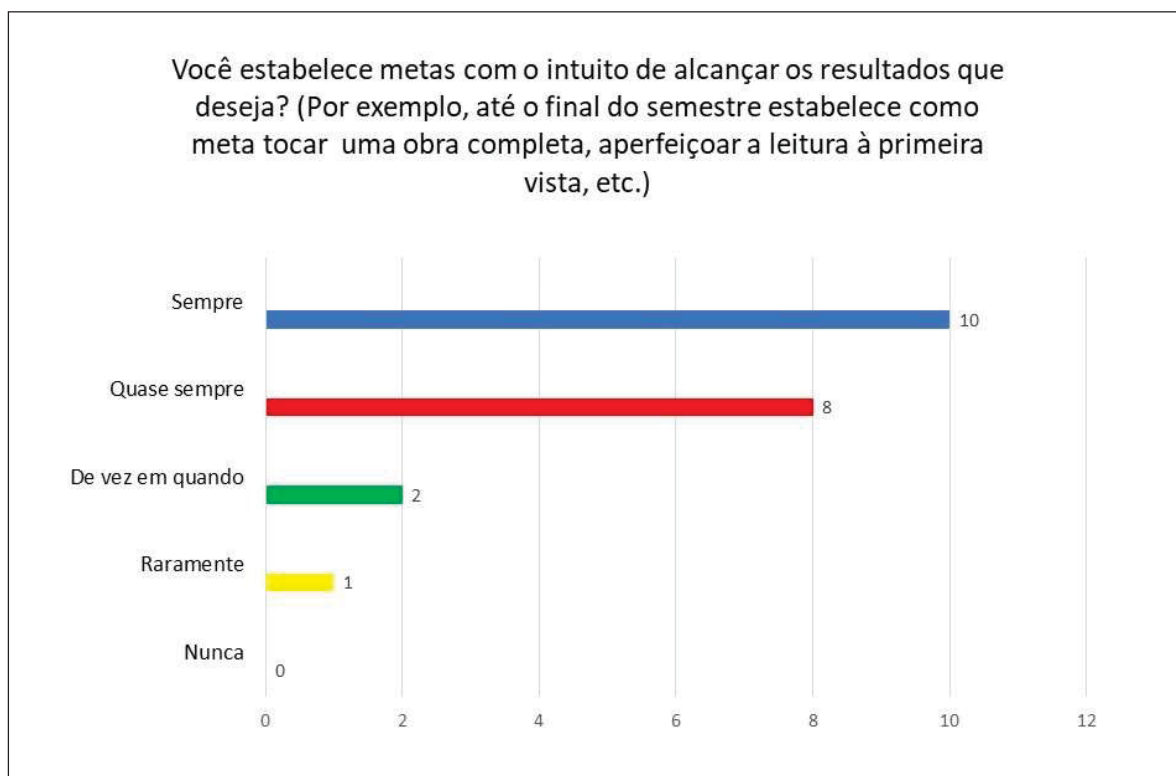
Fonte: A autora (2022).

Essa parte do questionário está diretamente relacionada com a etapa de pensamento prévio da autorregulação, ou seja, a fase que antecede qualquer ação. Nesta fase ocorre a análise da tarefa, estabelecimento de objetivos e metas, planejamento de estratégias. Esse momento está ligado às crenças de autoeficácia e auto-motivação do indivíduo, estando por sua vez na base das expectativas acerca dos resultados esperados, do valor atribuído à tarefa e da orientação motivacional em relação ao objetivo final (MADEIRA, 2014).

Em relação ao estabelecimento de metas (ver figura 21), 10 pessoas (47,6%) disseram sempre e 8 (38,1%) disseram quase sempre estabelecer metas. Apenas duas pessoas (9,5%) disseram que estabeleciam metas somente de vez em quando e um (4,8%) disse raramente estabelecer metas. Aqueles que responderam que estabeleciam

metas de vez em quando justificaram dizendo que era muito difícil para eles saberem exatamente quais metas precisavam atingir.

Figura 21-Você estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja?



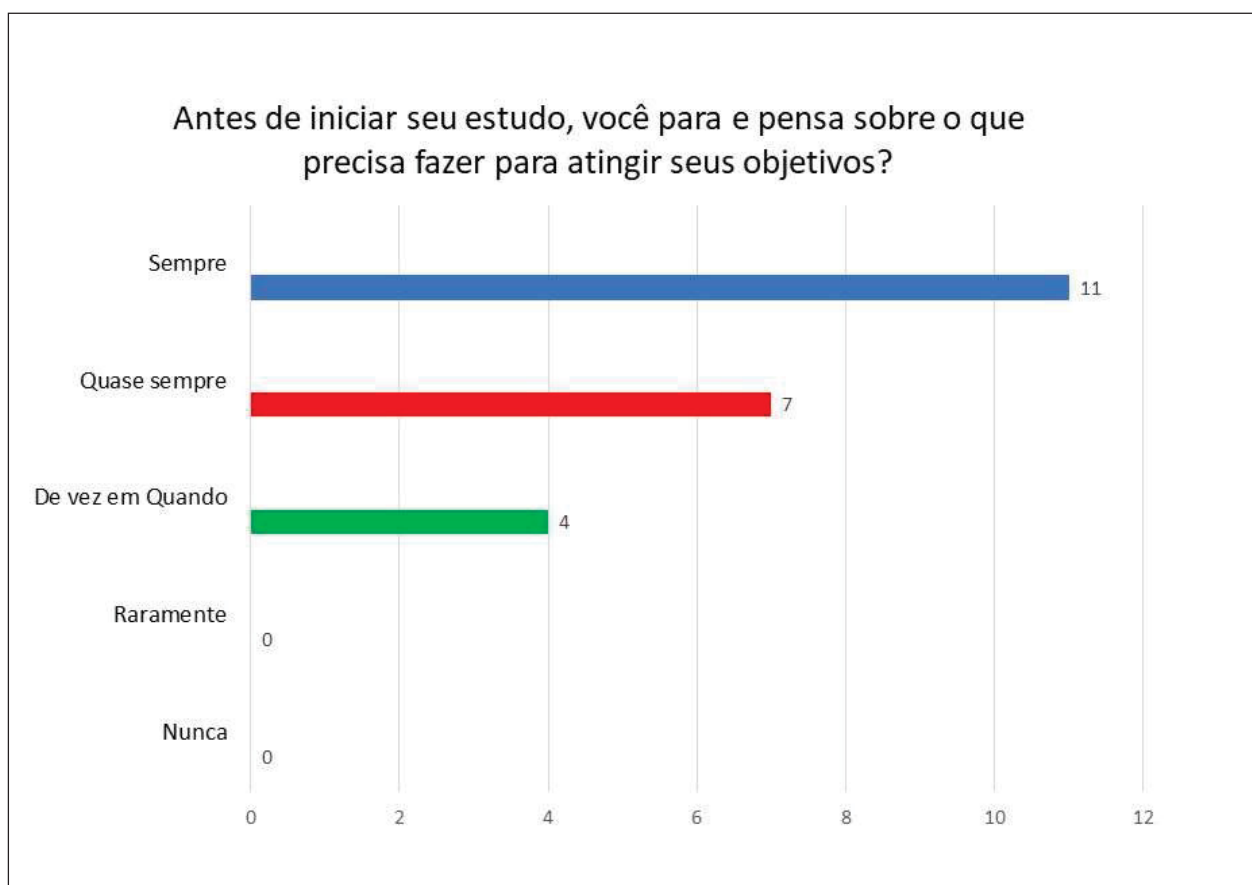
Fonte: A autora (2022).

O estabelecimento de metas e estratégias faz parte da primeira fase do ciclo da autorregulação criada por Zimmerman (1998), a partir do modelo de Bandura (1996). Nesse ciclo criado por Zimmerman, existem três fases da autorregulação: a fase prévia, a fase de desempenho e a fase de autorreflexão. No ciclo de Zimmerman, as metas são estabelecidas na fase prévia, na qual o indivíduo analisa seu objetivo final e traça estratégias para alcançá-lo. Como já citado anteriormente, essa fase de planejamento está relacionado com a motivação do indivíduo. Ou seja, o material, os recursos e o tempo a serem despendidos na realização dessa tarefa para alcançar o objetivo serão

influenciados diretamente pela crença pessoal de realização da tarefa. (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018)

Quando perguntados se antes de iniciar os estudos, se paravam e pensavam no que fazer para atingir seus objetivos da melhor forma (ver figura 22), a maioria respondeu que quase sempre para e pensa antes de estudar. Onze pessoas (52,4%) disseram sempre parar e pensar. Sete pessoas (33,3%) disse que quase sempre para e pensa antes de iniciar os estudos.

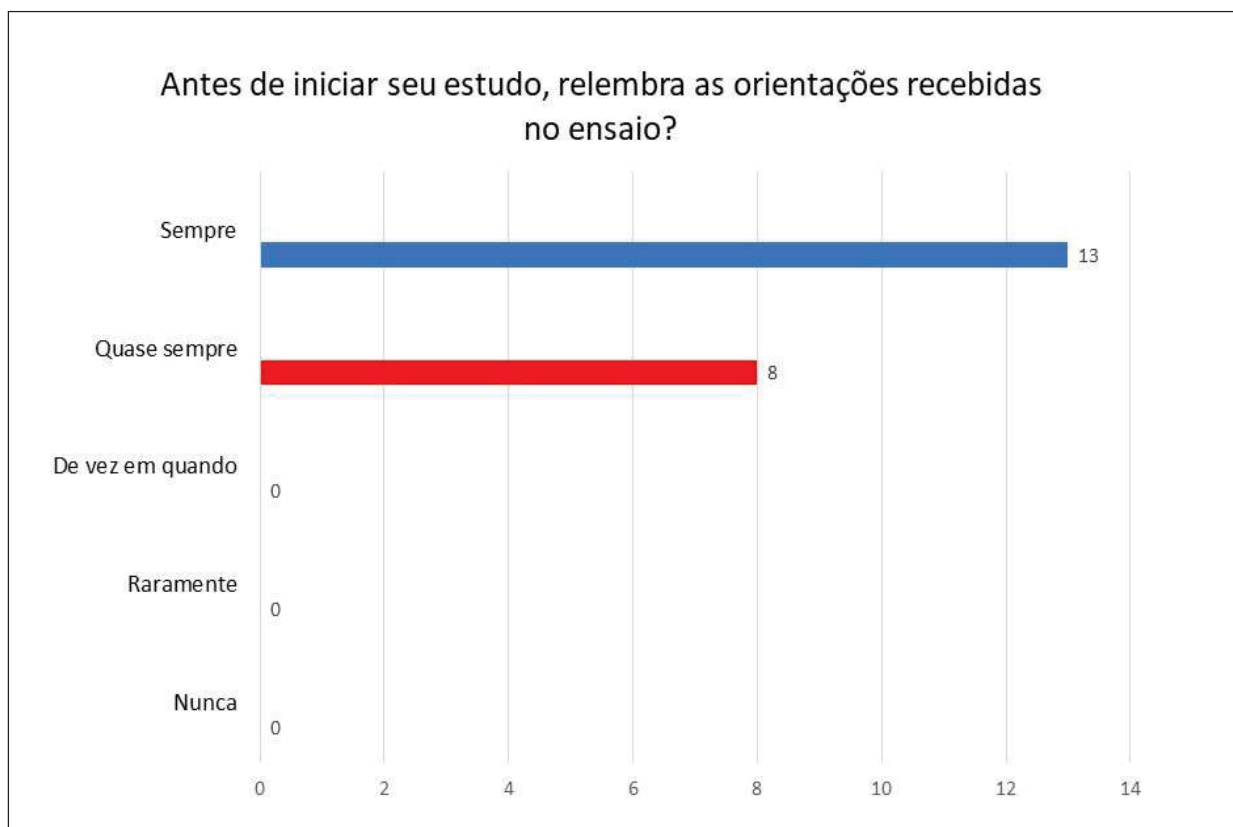
Figura 22-Antes de iniciar seu estudo, você para e pensa sobre o que precisa fazer para atingir seus objetivos?



Fonte: A autora (2022).

A maioria também lembrava das orientações recebidas no ensaio antes de estudar (figura 23). Apenas oito (38,1%) dos participantes disseram que quase sempre lembrava. Os demais (n=13, 61,9%) disseram sempre lembrar.

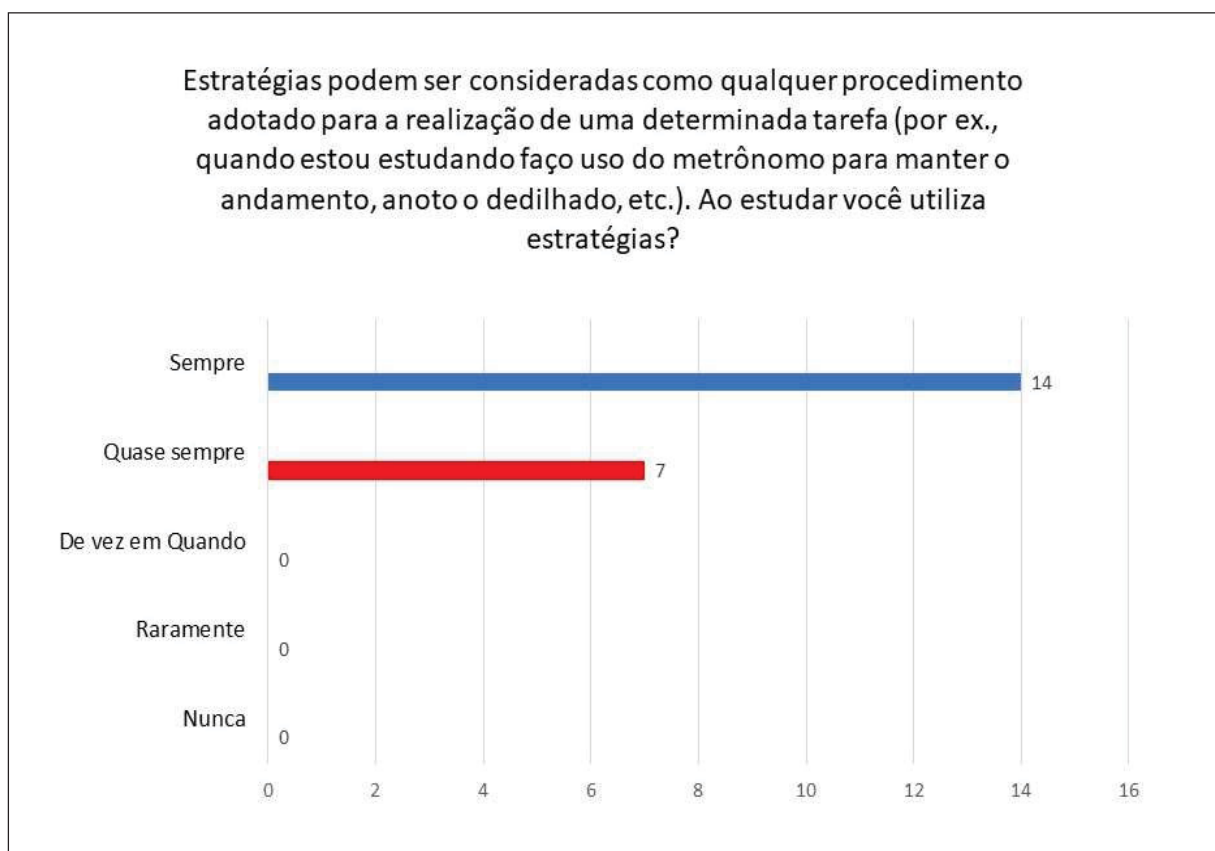
Figura 23- Antes de iniciar seu estudo, lembra as orientações recebidas no ensaio?



Fonte: A autora (2022).

Quando perguntados sobre se utilizavam estratégias para realizar seus estudos (figura 24), quatorze (66,7%) músicos responderam que sempre usam estratégias, sete (33,3%) pessoas disseram que quase sempre.

Figura 24-Ao estudar você utiliza estratégias?



Fonte: A autora (2022).

A segunda parte do questionário envolvia os tipos de estratégias que eles utilizam em seus estudos. Os entrevistados tiveram que optar por uma das respostas incluindo:

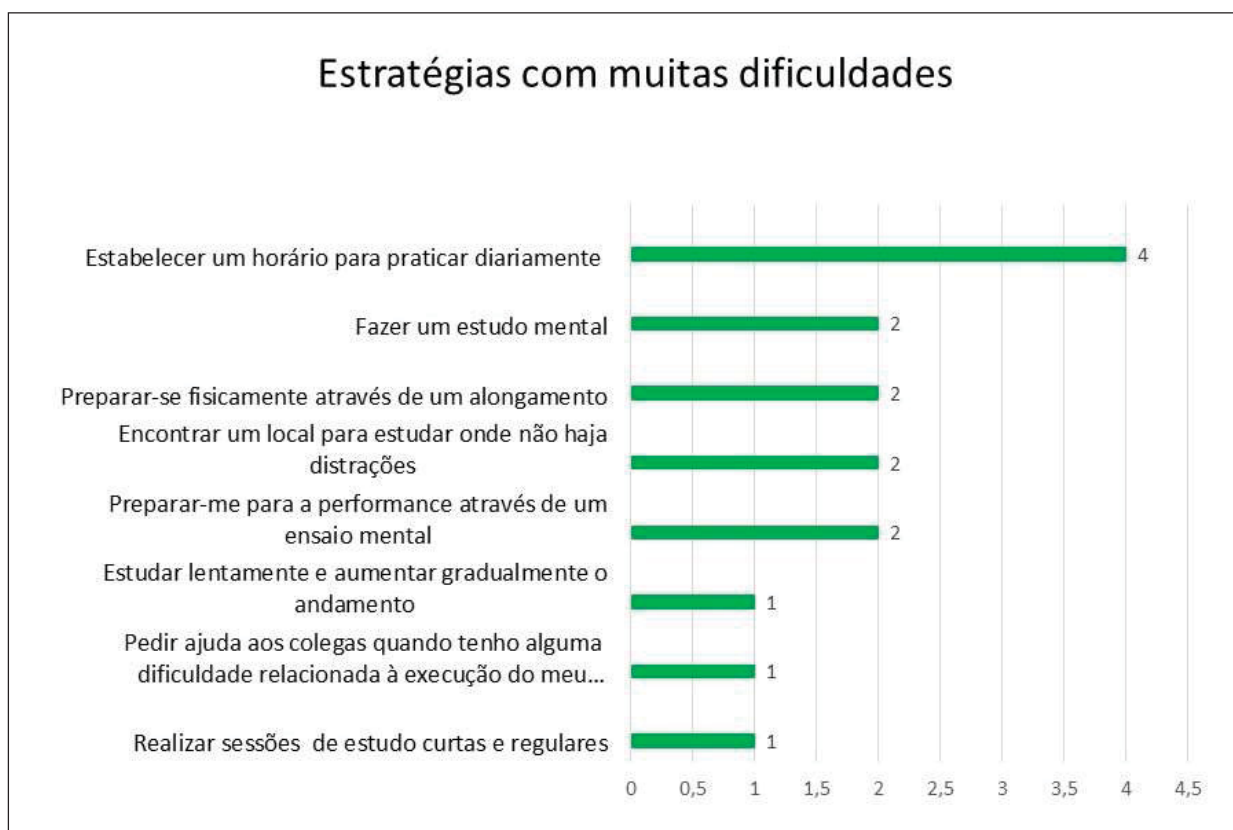
( 1 ) nenhuma dificuldade, ( 2 ) pouca dificuldade, ( 3 ) alguma dificuldade, ( 4 ) muita dificuldade. Os itens apresentados aos participantes foram:

- Procurar na internet informações sobre meu repertório
- Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar
- Fazer uso do metrônomo durante meu estudo
- Dividir a peça em pequenas seções e estudá-las repetidamente
- Fazer um estudo mental e silencioso da obra

- Estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento
- Ao tocar, identificar e corrigir os erros
- Preparar-me para a performance através de ensaio mental (ex. imaginar a presença do público ou imaginar que estou no ensaio da orquestra)
- Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
- Pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório
- Estabelecer um horário para praticar diariamente
- Anotar o dedilhado na partitura
- Ouvir gravações
- Realizar sessões de estudo curtas e regulares
- Preparar-me fisicamente através de alongamento

Nessa parte do questionário, pedimos aos entrevistados que escolhessem os itens com maiores dificuldades, na opinião deles (figura 25). Os itens que mais foram citados com muita dificuldade foram: se preparar para a performance através de um ensaio mental (2), estabelecer um horário para praticar diariamente (4), encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações (2), fazer um estudo mental e silencioso da obra (2), estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento (1), preparar-se fisicamente através de alongamento (2), ao realizar sessões de estudo curtas e regulares (1). E pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório (1)

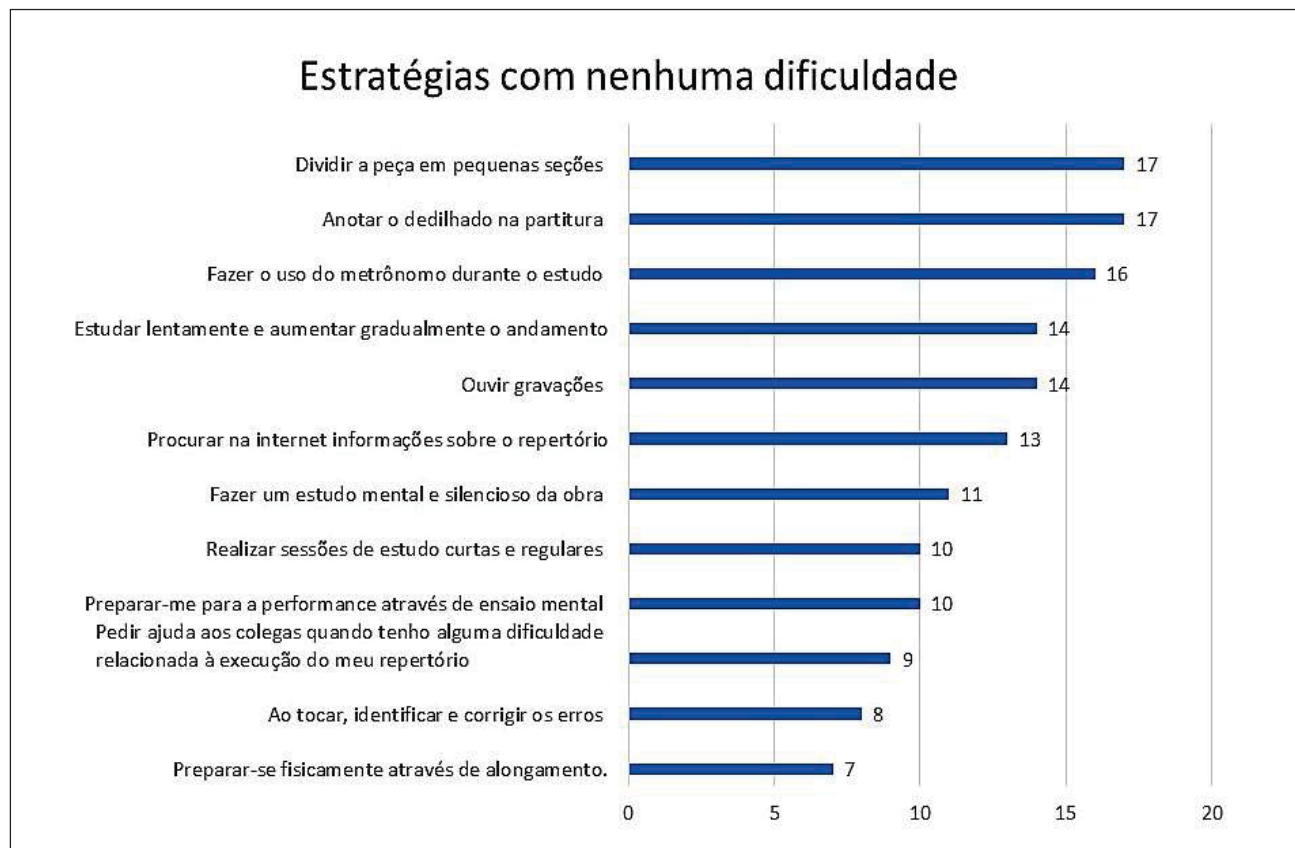
Figura 25- Estratégias com muitas dificuldades



Fonte: A autora (2022).

Já as estratégias mais citadas com nenhuma dificuldade foram (figura 26): fazer o uso do metrônomo durante o estudo (16), estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento (14), anotar o dedilhado na partitura (17), ouvir gravações (14), procurar na internet informações sobre o repertório (13), dividir a peça em pequenas seções (17), pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório (9), Fazer um estudo mental e silencioso da obra (11), ao tocar, identificar e corrigir os erros (8), preparar-me para a performance através de ensaio mental (10), realizar sessões de estudo curtas e regulares (10) e preparar-se fisicamente através de alongamento (7)

Figura 26- Estratégias com nenhuma dificuldade.



Fonte: A autora (2022).

Essas estratégias de estudo são estratégias que fazem parte das fases de antecipação e da fase de controle de desempenho e da motivação, de acordo com o modelo cíclico da autorregulação acadêmica, de B. Zimmerman. De acordo com Boruchovitch (2014) a fase de controle de desempenho e da motivação envolve o emprego de uma variedade de estratégias de aprendizagem. As estratégias escolhidas na fase anterior, como por exemplo, ouvir gravações, procurar na internet informações sobre o repertório, dividir a peça em pequenas seções e preparar-se fisicamente através de alongamento, serão utilizadas com o intuito de alcançar objetivos positivos. As estratégias como fazer uso do metrônomo, ao tocar, identificar e corrigir os erros, estudar lentamente e aumentar gradativamente o andamento e anotar o dedilhado na partitura

podem ser incluídas na fase de controle de desempenho, na qual o músico está executando as estratégias planejadas e ao mesmo tempo monitorando seu estudo.

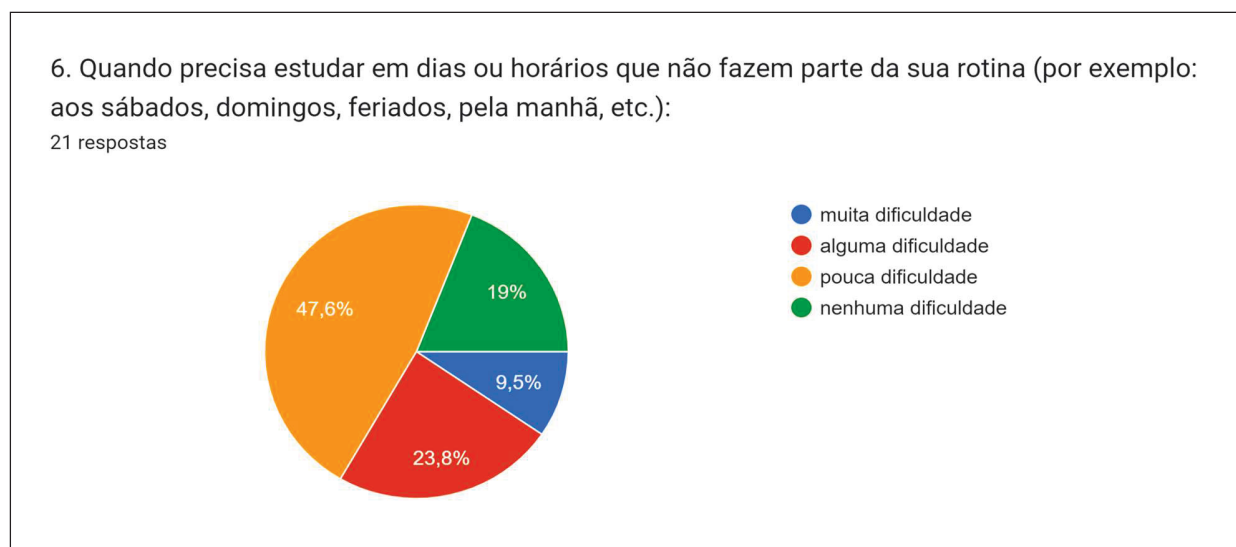
A terceira parte do questionário envolveu quatro pontos de análise: motivação, monitoramento, autoavaliação e atribuições. As questões foram assim distribuídas:

a) Motivação (questões 6-9).

- 6) Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina (por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, etc.);
- 7) Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem;
- 8) Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde;
- 9) Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando.

A motivação faz parte da fase da *previsão*, na qual se pressupõe uma análise da tarefa para prever ações e os esforços necessários para realizá-las, definindo metas e planejamento estratégico (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019). Nas questões que trataram da motivação, dez (47,6%) dos entrevistados disseram que encontravam pouca dificuldade quando precisavam estudar em dias fora de sua rotina. Cinco (23,8%) responderam que tinham alguma dificuldade e quatro (19%) disseram que não tinham nenhuma dificuldade para estudar fora de sua rotina. Apenas dois (9,5%) participantes responderam ter muita dificuldade para estudar fora de sua rotina (ver figura 27).

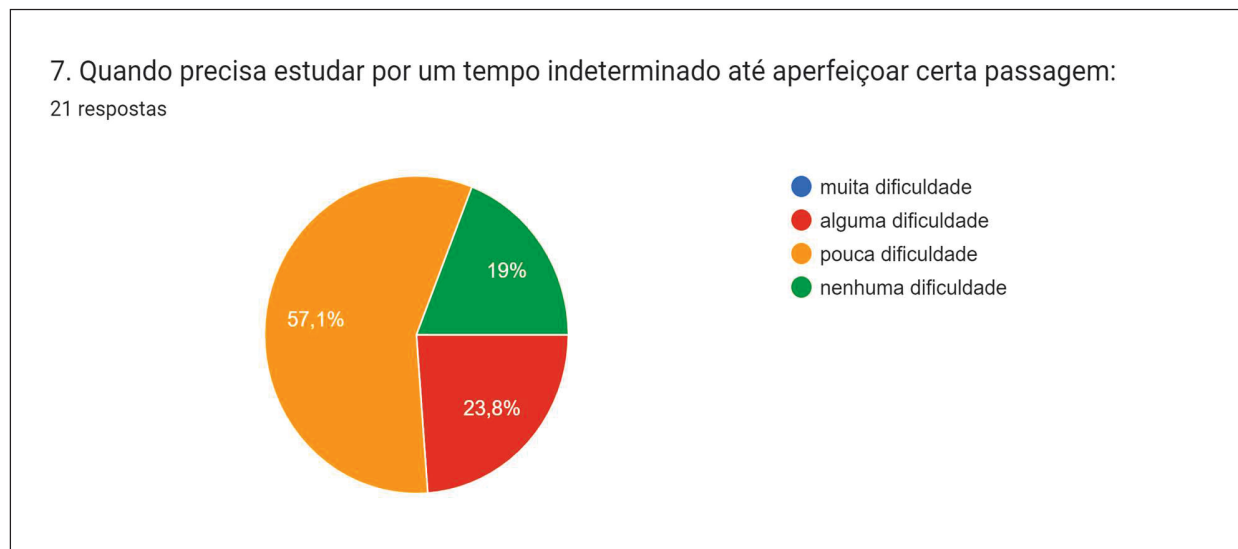
Figura 27-Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina:



Fonte: A autora (2022).

A maior parte dos participantes respondeu que encontrava pouca ou alguma dificuldade quando precisavam estudar por tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem ( $n=12$ , 57,1% disseram ter pouca dificuldade e  $n=5$ , 23,8% disseram ter alguma dificuldade). Já quatro (19%) participantes disseram não encontrar nenhuma dificuldade para estudar por um tempo indeterminado (ver figura 28).

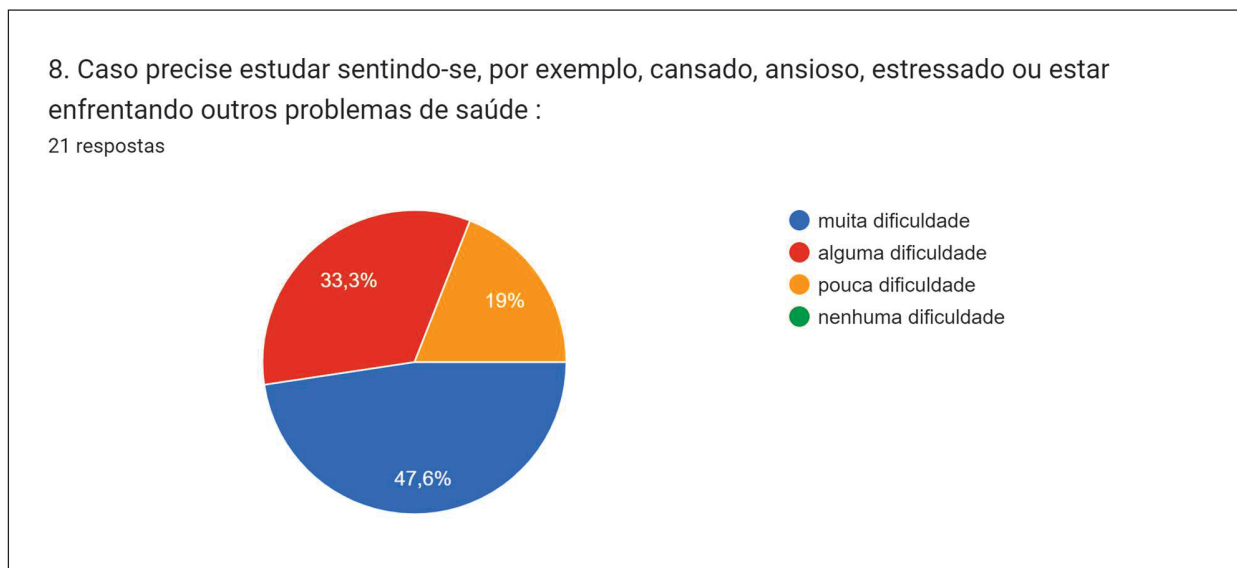
Figura 28-Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem



Fonte: A autora (2022).

Ao serem questionados sobre a dificuldade ao precisar estudar quando tinham algum problema de saúde, dez (47,6%) responderam que sentiam muita dificuldade quando precisavam estudar quando estão com algum problema de saúde. Sete (33,3%) entrevistados responderam ter alguma dificuldade para estudar enfrentando algum problema de saúde e 4 (19%) responderam ter pouca dificuldade (figura 29).

Figura 29-Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde:



Fonte: A autora (2022).

Quando foi perguntado se sentiam dispostos a estudar o que não gostavam, apenas quatro (19%) dos entrevistados responderam que sentiam muita dificuldade. Seis (28,6%) responderam que tinham pouca dificuldade e onze pessoas (52,4%) disseram que tinham alguma dificuldade (figura 30).

Figura 30-Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando



Fonte: A autora (2022).

b) Monitoramento (questões 10-14). O enunciado dizia:

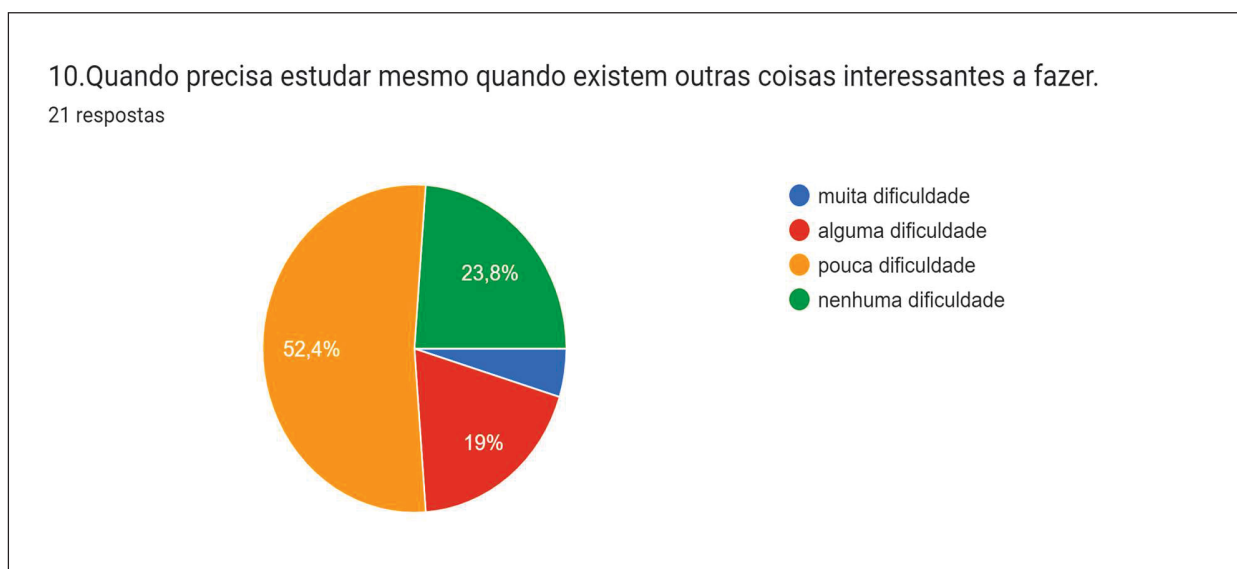
Nas questões seguintes, diante das situações apresentadas, assinale o grau de dificuldade que interprete melhor sua realidade em relação à sua prática ou estudo do instrumento. Assinale o grau de dificuldade que encontra:

- Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.
- Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação (por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc.).
- Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento:
- Para controlar seus pensamentos enquanto pratica:
- Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem”.

O monitoramento refere-se às ações e aos comportamentos que o indivíduo realiza durante o processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019). O monitoramento faz parte da fase de controle de desempenho da autorregulação. Nessa

fase se desenrola o autocontrole e autoinstrução (MADEIRA, 2014). Nessa fase também se coloca em prática os planos estabelecidos para o estudo. E é importante manter o foco da atenção e a mobilização das estratégias de aprendizado. Quanto menor é o planejamento do estudo, maior a dificuldade de manter a concentração e controle nos estudos. Nesta parte do questionário, onze (52,4%) entrevistados responderam que sentiam pouca dificuldade em estudar quando existiam coisas mais interessantes a fazer (figura 31). Quatro pessoas (19%) disseram sentir alguma dificuldade e cinco músicos (23,8%) responderam que não tinham nenhuma dificuldade para estudar quando existiam coisas mais interessantes a fazer. Apenas uma pessoa (4,8%) respondeu que tinha muita dificuldade em estudar nessa situação.

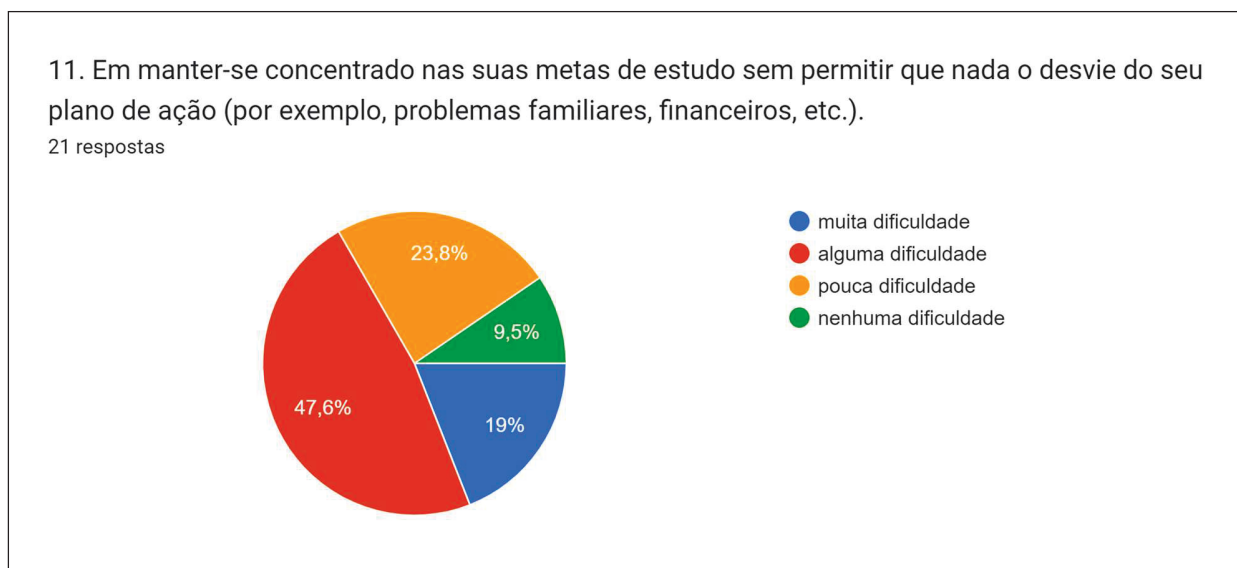
Figura 31-Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.



Fonte: A autora (2022).

Quando a questão era sobre concentração, quatro (19%) entrevistados responderam sentir muita dificuldade em manter-se concentrado nos estudos quando possuíam algum problema familiar ou financeiro, por exemplo. E dez (47,6%) responderam sentir alguma dificuldade em se concentrarem. Apenas dois (9,5%) dos entrevistados responderam que não sentiam nenhuma dificuldade para se concentrarem em suas metas, apesar de estarem com outros problemas em mente (figura 32).

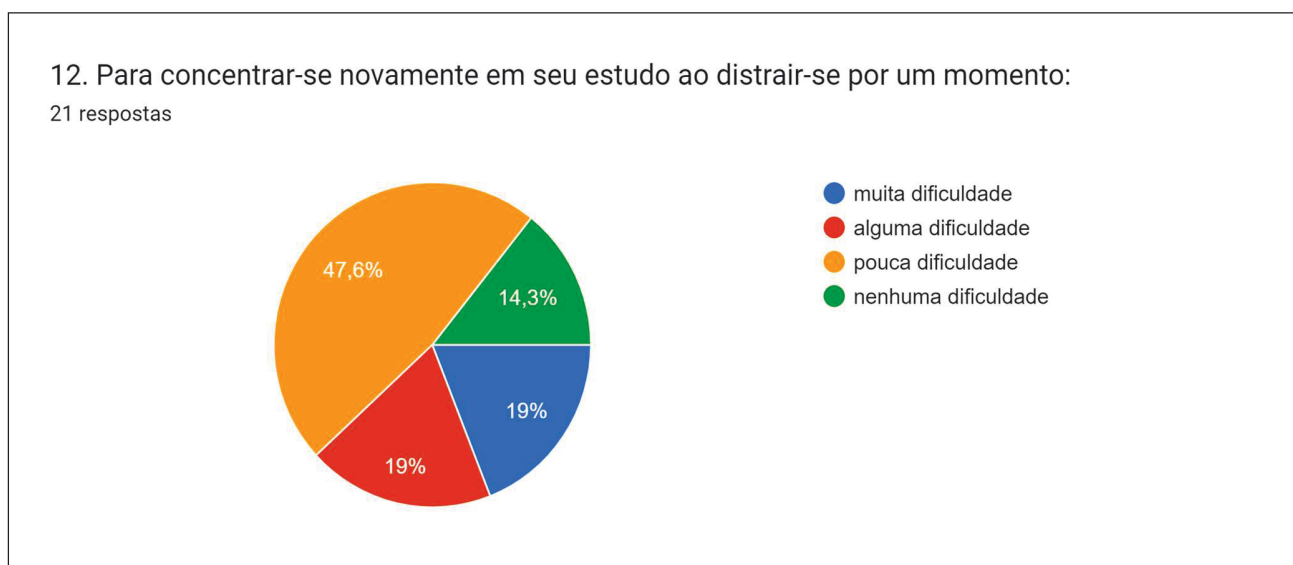
Figura 32-Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação:



Fonte: A autora (2022).

Quando a questão é a de retomar o estudo após uma distração (figura 33), quatro (19%) entrevistados disseram que sentiam muita dificuldade, quatro (19%) sentiam alguma dificuldade, três (14,3%) responderam não terem nenhuma dificuldade e dez (47,6%) disseram terem pouca dificuldade.

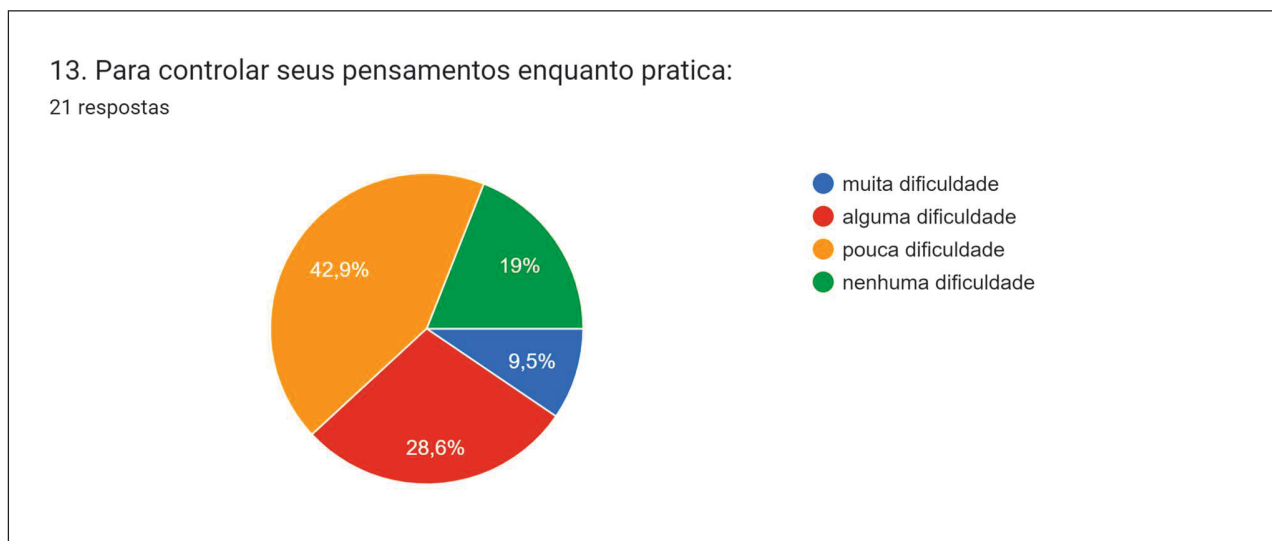
Figura 33-Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento:



Fonte: A autora (2022).

Seis dos participantes (28,6%) disseram encontrar alguma dificuldade para controlar os pensamentos enquanto praticava (figura 34), dois (9,5%) falaram que tinham muita dificuldade, quatro (19%) que não encontravam nenhuma dificuldade e nove (42,9%) responderam ter pouca dificuldade para controlarem seus pensamentos durante sua prática.

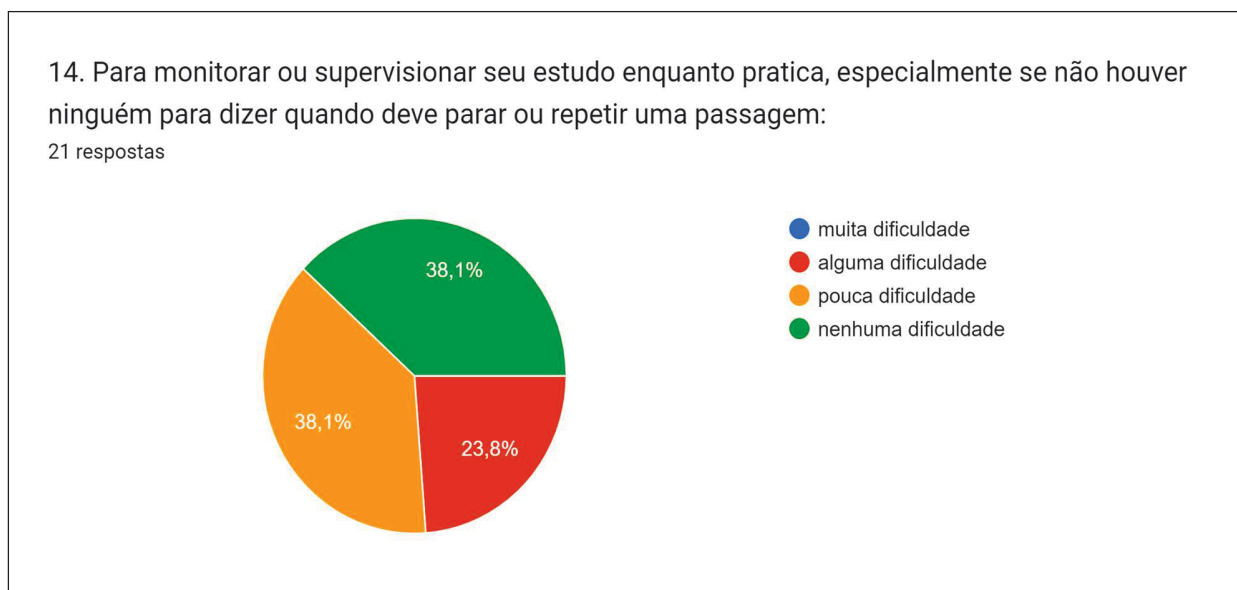
Figura 34-Para controlar seus pensamentos enquanto pratica:



Fonte: A autora (2022).

Em relação ao monitoramento ou supervisionamento do seu estudo (figura 35), especialmente quando não houvesse ninguém para dizer quando deveriam parar ou repetir uma passagem, oito participantes (38,1%) disseram ter pouca dificuldade para controlar seus pensamentos, oito (38,1%) disseram não ter nenhuma dificuldade e cinco (23,8%) disseram ter muita dificuldade.

Figura 35- Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem:



Fonte: A autora (2022).

c) Autoavaliação (questões 15-18). Para as questões seguintes, utilizamos o mesmo enunciado:

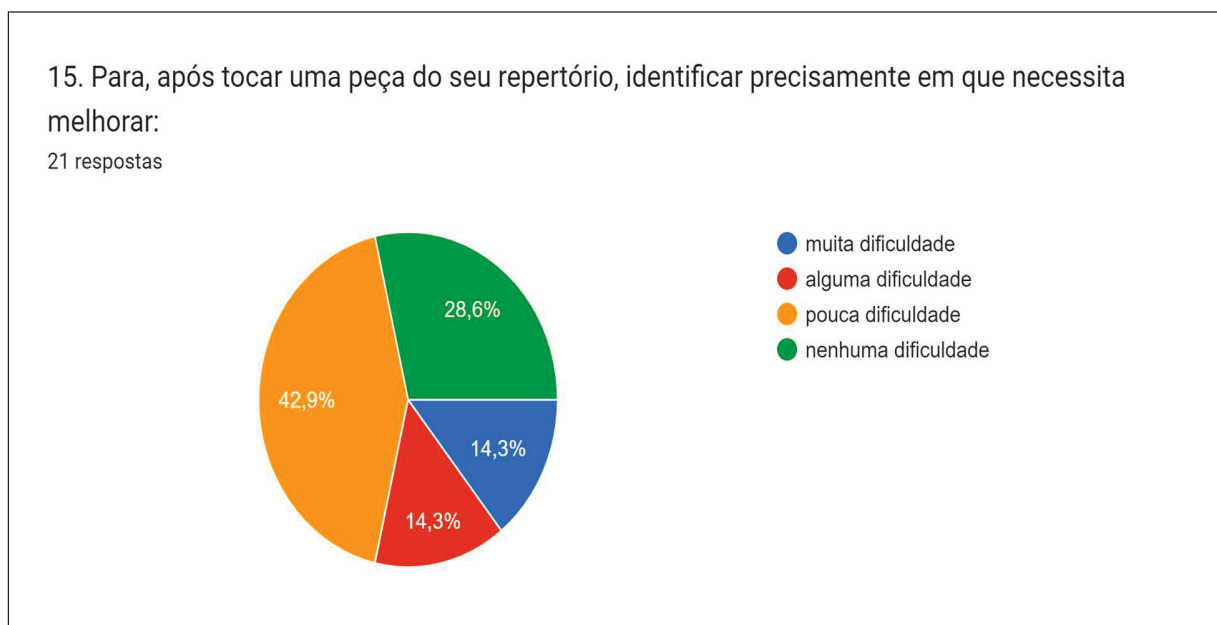
Nas questões seguintes, diante das situações apresentadas, assinale o grau de dificuldade que interprete melhor sua realidade em relação à sua prática ou estudo do instrumento. Assinale o grau de dificuldade que encontra.

- Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar;
- Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo (de familiares, colegas ou regente);
- Para avaliar o progresso do seu estudo;
- Para avaliar precisamente como está atingindo o que o regente espera de você.

As questões de autoavaliação são questões que se referem à autorreflexão dos músicos quanto à realização de metas e à eficácia dos estudos. A autoavaliação faz parte da fase de autorreflexão, que é a terceira fase do modelo de autorregulação de B. Zimmerman, na qual os indivíduos se avaliam quanto à realização de metas e à eficácia das estratégias escolhidas (BORUCHOVITCH, 2013). É nessa fase que os músicos vão avaliar seu desempenho e determinar se suas estratégias foram eficazes ou se

precisarão mudar de estratégias em seus estudos. Nove (42,9%) dos entrevistados disseram ter pouca dificuldade para identificar o que precisa melhorar após tocar uma peça do seu repertório (figura 36). Três (14,3%) dos entrevistados disseram possuir alguma dificuldade, seis (28,6%) responderam não terem nenhuma dificuldade e somente três (14,3%) entrevistados disseram sentir muita dificuldade

Figura 36- Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar:

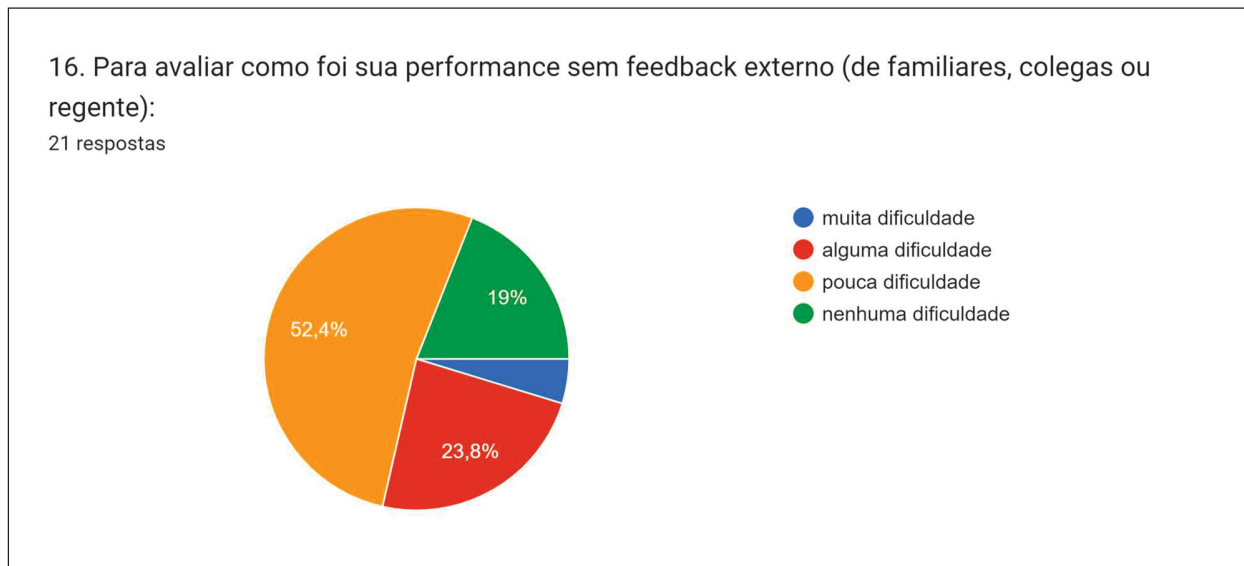


Fonte: A autora (2022).

Para avaliar sua performance sem um feedback externo (figura 37), a grande maioria (16) respondeu sentir alguma ou pouca dificuldade. (11=52,4% disseram ter pouca dificuldade e 5= 23,8% disseram ter alguma dificuldade). Apenas uma pessoa (4,8%) respondeu ter muita dificuldade em avaliar sua performance sem um feedback externo. De acordo com Cleary e Zimmerman (2004), aqueles que possuem uma autorregulação mais “sofisticada” tendem a avaliar o seu próprio rendimento de acordo com seus próprios padrões e atribuem seu desempenho ruim a falhas nas estratégias e com isso farão alterações nos planos de estudos visando melhorar o desempenho futuro. De acordo com as respostas da maioria dos músicos da orquestra Filarmônica, muitos

ainda possuem uma certa dificuldade em fazer essa autoavaliação sem um feedback externo.

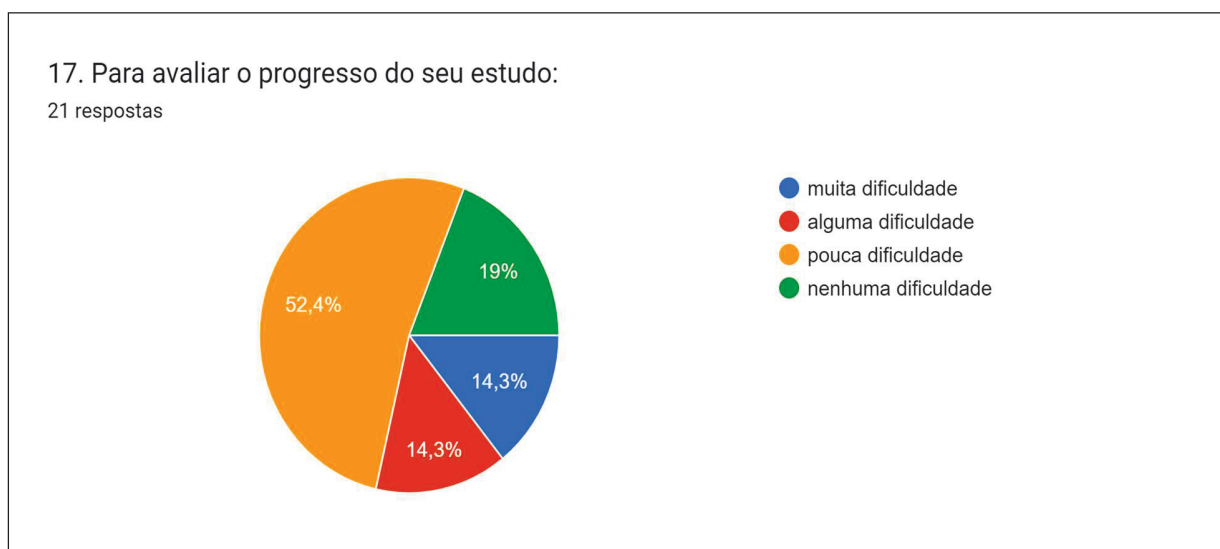
Figura 37- Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo (de familiares, colegas ou regente)



Fonte: A autora (2022).

Três (14,3%) participantes disseram ter muita dificuldade para avaliar seu progresso no estudo (figura 38), três (14,3%) disseram ter alguma dificuldade, quatro (19%) responderam que não tinham nenhuma dificuldade e onze (52,4%) pessoas disseram sentir pouca dificuldade para avaliar seu progresso no estudo.

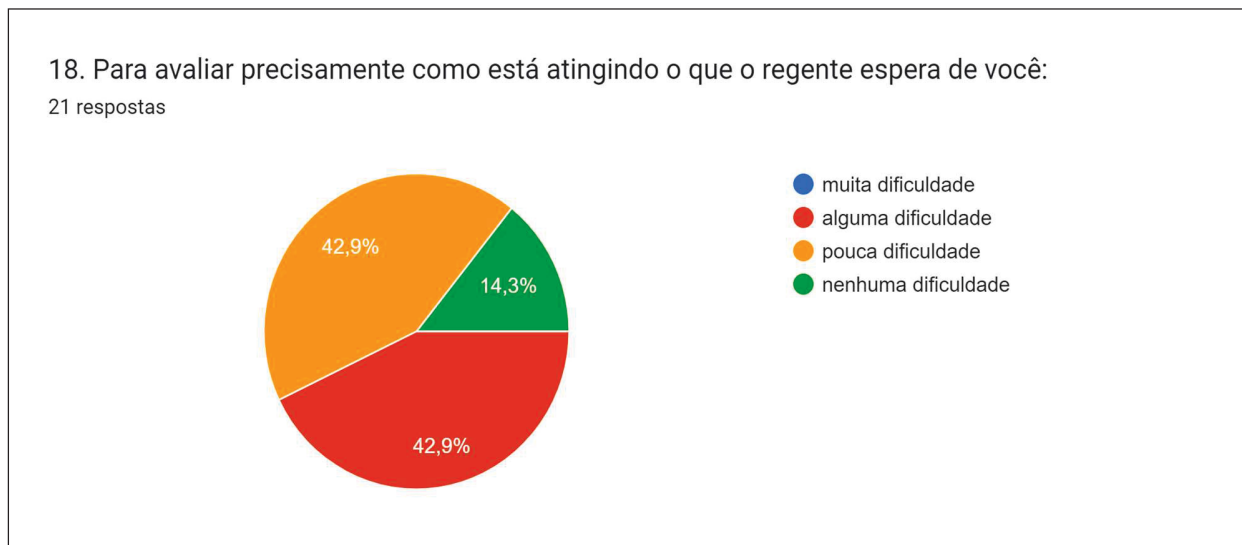
Figura 38-Para avaliar o progresso do seu estudo



Fonte: A autora (2022).

Quando perguntado o grau de dificuldade que sentiam para avaliar o que o regente esperava deles (figura 39), nove (42,9%) entrevistados disseram ter pouca dificuldade para avaliar como estava atingindo o que o regente espera deles, nove (42,9%) pessoas disseram ter alguma dificuldade e apenas três (14,3%) pessoas responderam não ter nenhuma dificuldade para fazer essa avaliação.

Figura 39-Para avaliar precisamente como está atingindo o que o regente espera de você



Fonte: A autora (2022).

d) Atribuições (questões 19-20). Para responder às questões 19 e 20, utilizamos o mesmo enunciado:

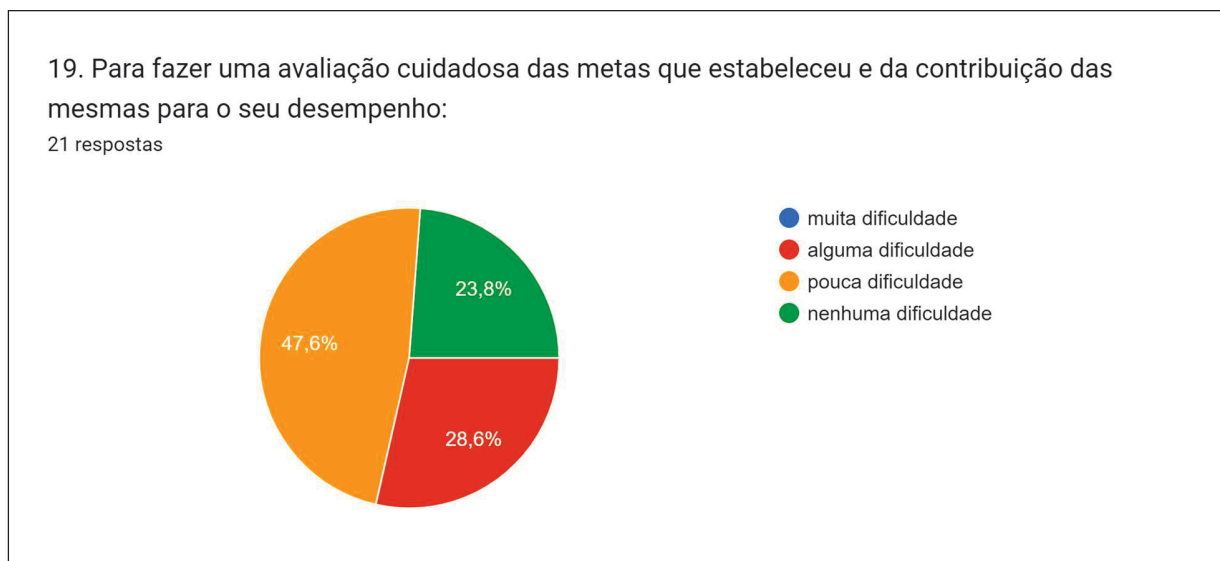
Nas questões seguintes, diante das situações apresentadas, assinale o grau de dificuldade que interprete melhor sua realidade em relação à sua prática ou estudo do instrumento. Assinale o grau de dificuldade que encontra.

- Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho;
- Para avaliar as causas do seu desempenho (Por ex. as causas do sucesso ou fracasso da sua performance);

Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho (figura 40), apenas cinco (23,8%) responderam que não sentiam nenhuma dificuldade. Dez (47,6%) músicos disseram ter pouca dificuldade para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho e seis (28,6) disseram ter alguma

dificuldade para fazer essa avaliação. Saber fazer uma avaliação das metas e fazer atribuições estratégicas é muito importante (Cleary e Zimmerman, 2004), pois permite aos músicos manter a motivação perante falhas e fracassos ou frustrações.

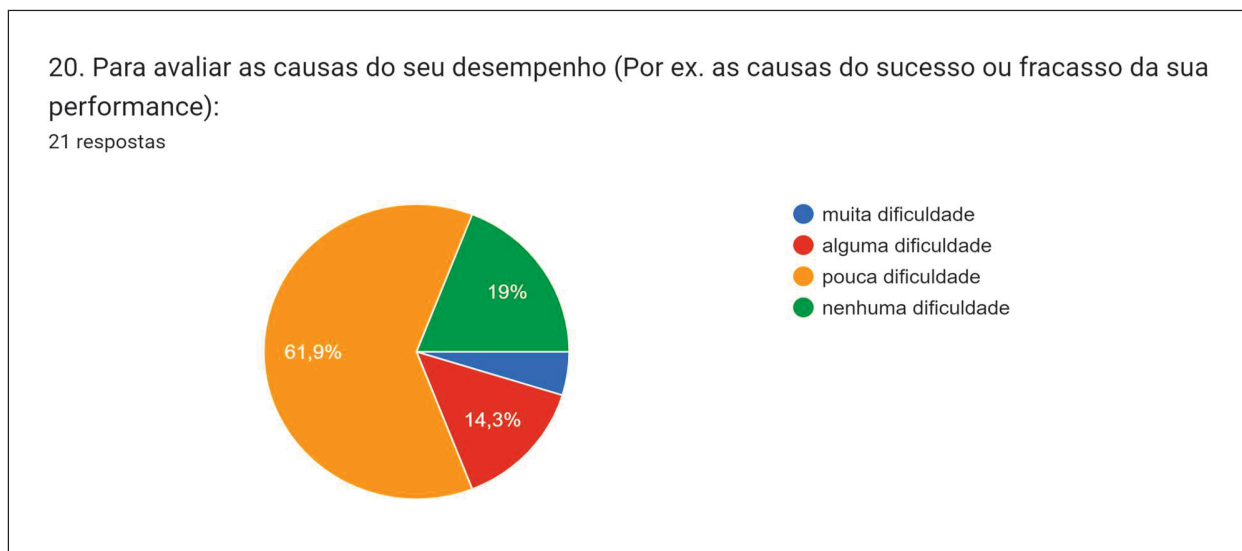
Figura 40- Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho:



Fonte: A autora (2022).

Já para avaliar as causas do seu desempenho, seja do sucesso ou do fracasso (figura 41), a maioria (13 entrevistados, 61,9%) disse ter pouca dificuldade. Três pessoas (14,3%) responderam ter alguma dificuldade e quatro (19%) pessoas disseram não ter nenhuma dificuldade. Apenas uma pessoa (4,8%) respondeu ter muita dificuldade para avaliar as causas do seu desempenho.

Figura 41- Para avaliar as causas do seu desempenho



Fonte: A autora (2022).

Por fim, foi incluído no final do questionário um espaço para que os entrevistados pudessem citar outros desafios ou obstáculos que enfrentavam ao estudar e que não foram mencionados no questionário. Algumas respostas foram dadas:

“Não”.

“Ter outro emprego.”.

“Encontrar um local apropriado para o estudo do instrumento, sem distrações e movimentação de pessoas.”

“Conciliar o estudo musical com uma rotina que nada tem a ver com música.”

“Desordem mental em decorrência de transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade, por exemplo.”

“Ter outro emprego.”

“Minha casa tem bastante barulho da rua. Isso sempre me atrapalha.”

“Ansiedade se preparando para estudar.”

“Acredito que não.”

“Estímulos competidores.”

Analisando as diferentes respostas, vemos que “ter outro emprego” surgiu duas vezes. Isso nos leva à conclusão de que nem todos os participantes da orquestra sobrevivem trabalhando com música ou apenas estudam música. Muitos precisam trabalhar em outras áreas (alguns músicos da Orquestra Filarmônica trabalham como enfermeiros, motoristas de aplicativos, vendedores ou dão aulas em escolas de música

ou até mesmo são professores de outras disciplinas) para poderem manter o seu estudo do instrumento musical. A Orquestra Filarmônica não é uma orquestra profissional, como já citado anteriormente, mas sim um grupo na qual a participação é voluntária e apenas alguns integrantes conseguem receber uma bolsa cultura.

Outra situação que foi mencionada mais de uma vez por alguns participantes foi a questão de não terem um local calmo e silencioso para estudar seu instrumento: “encontrar um local apropriado para o estudo do instrumento, sem distrações e movimentação de pessoas” e “minha casa tem bastante barulho da rua. Isso sempre me atrapalha”. Como pesquisadora e como coordenadora da Orquestra Filarmônica, tive oportunidade de conversar com os músicos durante toda a temporada e realmente percebi essa questão da necessidade de muitos músicos de um espaço para estudar seu instrumento. Alguns pediam para usar a sala da orquestra após o ensaio para estudar porque não podiam estudar em suas residências, ou por motivo de incomodarem seus vizinhos, ou até familiares com quem dividiam a moradia, ou pelo simples fato de que saíam cedo de casa para o ensaio da orquestra e como moravam muito longe, compensava permanecerem no centro para aguardarem o horário de suas aulas na faculdade.

Como pesquisadora percebo que em muitas situações as condições de músicos ou estudantes de música não são as ideais para seu estudo. Muitos acabam até mesmo desistindo da música por não conseguirem se manterem financeiramente trabalhando nessa área.

Muitos integrantes da Orquestra Filarmônica moram em regiões mais afastadas do local de ensaio. Precisam sair muito cedo de suas casas para conseguirem chegar no horário de ensaio. Os que possuem carro, gastam muito com combustível e estacionamento. E quando chove muito forte, vários músicos optam por pagarem por táxis ou carros de aplicativos para não molharem seus instrumentos. Isso tudo é um gasto muito alto para quem não possui uma renda muito alta, sem contar os gastos com

a manutenção dos instrumentos, que inclui cordas, encrinamento, palhetas, chaves, ou gastos com *luthier*<sup>11</sup> quando necessário.

## 4.2. Apresentação dos dados da Etapa 2: Estudo multicasos

### 4.2.1. Apresentação das entrevistas

Foram realizadas entrevistas com três músicos da Orquestra Filarmônica. Todos os três músicos assinaram o termo de consentimento. Dois músicos eram do gênero masculino e uma do gênero feminino. Todos os três participantes tinham idade na faixa dos 22 anos de idade. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo, com o consentimento dos participantes, e transcritas após a entrevista. A apresentação do resultado das entrevistas foi dividida da seguinte forma:

- A) Formação musical e experiência com orquestras do entrevistado (questões 1 e 2);
- B) Motivação (questões 3, 9 e 10) e
- C) Autorregulação (questões 4, 5, 6, 7 e 8)
- D) Autoeficácia (questão 11)

#### *A) Categoria formação musical e experiência com orquestra*

As perguntas 1 e 2 diziam respeito à formação musical do entrevistado e também sobre a experiência dele com orquestras. A intenção para essas questões era conhecer um pouco sobre o entrevistado e saber também sobre a sua experiência prévia com este tipo de formação musical. A Orquestra Filarmônica da UFPR, que é o objeto de estudo dessa pesquisa, é uma orquestra formada majoritariamente por estudantes de música e de outros cursos, mas que tocam por hobby algum instrumento ou pretendem fazer alguma graduação em música futuramente. Alguns músicos que ingressaram nela

---

<sup>11</sup> Profissional especializado na construção e no reparo de instrumentos de corda com caixa de ressonância. Luthier In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=luthier+significado&oq=luthier+&aqs=chrome.1.69i57j69i59j0i512l8.2868j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 11 de Janeiro de 2023.

em 2022, estavam participando pela primeira vez de um grupo instrumental (alguns músicos tinham sido selecionados no teste de 2021, mas devido à situação de afastamento social, as atividades da orquestra foram todas remotas. Então praticamente 2022 foi o primeiro ano de muitos músicos em uma orquestra de maneira presencial). No caso dos entrevistados, iremos nos referir simplesmente como E1, E2 e E3. Todos eram alunos da UFPR, especificamente do curso de música do Departamento de Artes da UFPR. O critério para participação foi que todos os entrevistados tocassem instrumentos de cordas. Esse critério foi definido para facilitar a avaliação do desenvolvimento dos músicos durante a temporada 2022, uma vez que a pesquisadora desta tese possui um conhecimento vasto na área de instrumento de corda. Além de serem todos instrumentistas de cordas e alunos da Universidade Federal do Paraná, foi possível verificar que um deles (E1) veio de outro país e procurando uma orquestra para tocar, encontrou a Orquestra Filarmônica, na universidade.

Tanto E2 quanto E3 começaram seus estudos com outros instrumentos antes de aprenderem o atual instrumento de cordas. E2 inclusive chegou a cursar engenharia, que não tinha nenhuma relação com música, porque achava que não tinha formação ou conhecimento musical suficiente para cursar uma faculdade de música. Somente quando pôde aprender violino em um projeto social, enquanto cursava engenharia, foi que E2 decidiu tentar cursar música (curso de licenciatura em música) na UFPR.

Os entrevistados E1 e E3 já tinham uma certa experiência com participação em orquestras antes de ingressarem na Filarmônica da UFPR. O entrevistado E1 era o músico mais experiente entre os entrevistados. Ele veio da Venezuela, onde aprendeu a tocar o violino no projeto “El Sistema”.<sup>12</sup> Depois, quando veio para o Brasil, fez parte de uma orquestra no Amazonas. Segundo ele, quando ele e sua família vieram, ele não tinha outra opção a não ser passar no teste para essa orquestra, pois seria uma fonte de renda para ele e sua família.

## *B) Categoria Motivação*

---

<sup>12</sup> “El sistema” – projeto de formação de orquestras e de ensino musical muito difundido na Venezuela e replicado em outras partes do mundo.

A motivação dos músicos em relação ao trabalho a ser realizado em uma orquestra está relacionada a um conjunto de fatores materiais e psicológicos similares, não importando se os músicos em questão possuem larga experiência na área ou se são estudantes de música (PORFIRIO e FIORINI, 2015). As perguntas 3, 9 e 10, foram incluídas na categoria motivação porque visaram averiguar a motivação dos entrevistados em ingressar na Filarmônica e também a motivação de permanecer no grupo.

Ao serem questionados do porquê decidiram fazer o teste seletivo para ingressarem na OFUFPR, as respostas foram variadas. O entrevistado E1, por exemplo, respondeu que não conseguiria viver sem tocar em orquestra. Portanto, assim que se mudou para Curitiba com a família, procurou uma orquestra na qual ele pudesse participar. E assim resolveu fazer o teste seletivo.

[...] não sabia de nenhuma orquestra aqui, não sabia nada. Aí o que eu pensei foi: ok, deve ter uma Universidade Federal como no Amazonas...eu acho que essa Universidade deve ter uma orquestra...aí comecei a pesquisar e achei a Orquestra e...mas sobretudo porque eu queria fazer música. Queria fazer música. Não consigo viver e... pode parecer muito exagerado, mas eu não consigo ficar sem tocar em orquestra...muito ruim.(E1)

Os participantes E2 e E3 descreveram o desejo de fazer parte de uma orquestra em que pudessem fazer música e que fosse mais desafiador para ambos.

Primeiro porque eu sabia que ia puxar o meu nível, ia...é...ia demandar mais estudo do que as outras orquestras que eu tava, então é...ia ser a primeira orquestra grande que eu ia participar. Então acho que pela experiência mesmo, pelo convívio. (E3)

Pra me desenvolver, em todos os sentidos musicais e pra fazer música, que é a parte mais gostosa de tocar um instrumento.(E2)

Outra questão tratava sobre como era o relacionamento dos entrevistados com seus colegas de orquestra e nesta questão as respostas foram muito semelhantes. Os entrevistados E2 e E3 responderam que sempre tiveram um relacionamento amigável e muito agradável. Responderam que se divertiam durante os intervalos e que os ensaios tinham um clima muito respeitoso:

Eu acho bem tranquilo, um ambiente aqui muito gostoso. Pessoal incentiva muito a estudar... Até agora não tive nenhum problema. Pessoal incentiva bastante a continuar estudando e se errar tá tudo bem, pode tentar de novo...(E2)

O entrevistado E1 respondeu que tinha uma boa relação com os colegas, porém, fez uma observação que chamou atenção:

[...] acho que tem muitas queixas. Por exemplo, no outro dia tinha concerto com outra orquestra, certo? Aí estavam se queixando: ah que o concerto foi muito ruim não sei o que não sei o que...mas aquela orquestra não sei o que...se queixando...mas é que nós somos a orquestra. Eles colocando culpa ou reclamam da orquestra, sendo que nós somos a orquestra. Se alguma coisa dá errado é minha culpa, é nossa culpa, a gente está ali nessa orquestra. Temos que tocar com vontade, como coragem, ir tal, fazer acontecer...porque nós quem tocamos ali. Sabe, uma energia muito negativa...como que vai dar tudo errado...Não gosto...acho que não pode ser assim. (E1)

Esse comentário chamou atenção para o fato de demonstrar a percepção do músico E1 em relação ao comportamento dos colegas. Pode ser que ele possua uma percepção mais profunda em relação a questões motivacionais devido ao fato de ser uma pessoa com mais experiência em atividades orquestrais e também por já ter sido chefe de naipe e spalla (nome dado ao primeiro violino da orquestra, aquele que lidera o naipe de cordas).

Quando foram questionados sobre o que achavam que motivava a participação dos músicos na Orquestra Filarmônica da UFPR - considerando que é um grupo de atuação voluntária e apenas com o auxílio da bolsa cultura, a maioria respondeu de forma semelhante: o desejo do músico em aprender. Aprender como ser um músico de orquestra, a tocar repertórios diferentes e para ter um crescimento musical:

Eu acho que é a questão do desenvolvimento...a orquestra ajuda muito no desenvolvimento musical, de afinação, de técnica. Tem repertório difícil, tem que dar conta, tem que estudar. E é uma coisa que no final dá um resultado enorme. Eu, pelo menos evolui muito, desde que eu comecei aqui. (E2)

Eu, desde que entrei aqui, eu sinto que aprendi muito. Mas muito mesmo assim. É...e não só pelo repertório mais desafiador, mas os maestros, eles explicam o quê que eles querem musicalmente nisso. (E3)

O participante E1 respondeu que a sua motivação para participar da Orquestra Filarmônica era que ele ama orquestra. Ele também disse que achava que todo mundo quer aprender, mas, na sua opinião, nem todos estão dispostos a “fazer acontecer”:

Ah, escuto muito se queixando não sei o que...ah...eu não gosto... tipo, ah não quer ir pro ensaio...eles vem, né? Mas ah, que saco..não quero ir pro ensaio, ah que preguiça, que tédio, não sei o que...mas eu digo: não, vamos lá, vamos lá. Como falei, todo mundo quer aprender, mas às vezes não estão em condições de fazer acontecer (E1)

Esses tipos de reclamações são considerados como estratégias autoprejudiciais (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018). São verbalizações e comportamentos expressos (atrasos, conversas durante o ensaio, uso do celular enquanto o maestro está falando, etc) antes ou durante os ensaios, que têm como objetivo externalizar a culpa por um possível fracasso.

### *C) Categoria Autorregulação*

Outra categoria de análise utilizada para avaliar o roteiro de entrevistas foi a autorregulação. O uso das teorias sobre crenças de autoeficácia e autorregulação trouxe a possibilidade de verificar o processo de estudo dos músicos da orquestra; a organização do tempo e a forma como os músicos estudam o repertório orquestral; além de investigar o quanto acreditam serem capazes de realizar as atividades de ensaios e concertos.

A autorregulação “é o processo pelo qual indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem.” (BORUCHOVITCH e GOMES, 2019, p.9). De acordo com o modelo da teoria da autorregulação de Bandura, existem três fases no processo de autorregulação: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação. Na fase de auto-observação, o indivíduo vai prestar atenção ao seu próprio comportamento. É nessa fase que ele irá monitorar o seu desempenho através da qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio

(POLYDORO e AZZI, 2009). Na fase do julgamento, o indivíduo irá avaliar seu desempenho, “considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais.” (POLYDORO e AZZI, 2009, P. 76). Já na última fase, ocorre a autorreação do indivíduo, que pode ser positiva ou negativa. É nessa fase que ocorrem algumas respostas como incentivos, punições, recompensas, autocorreções entre outras (GANDA e BORUCHOVITCH, 2018).

Ao serem questionados sobre os desafios que encontravam como músicos em uma orquestra e quais eram as estratégias para superar esses desafios, as respostas foram diversas. Para o entrevistado E1, por exemplo, um desafio encontrado por ele era o de “unificar um pensamento”. Segundo ele, cada “indivíduo é um mundo, uma forma de pensar diferente, uma escola diferente, é tudo diferente, cada pessoa e às vezes tentar juntar as ideias numa massa só é muito complicado.” (E1). Ao ser perguntado sobre as estratégias, E1 respondeu que “a unidade faz a força”. Disse que nunca tinha parado para pensar nisso, em estratégias, mas que o que funcionava bastante, nas orquestras onde ele tocou, era tocarem juntos por bastante tempo. Ele não soube explicar muito bem em palavras, mas disse que acredita que o spalla (o primeiro violino da orquestra, que seria o braço direito do maestro) era uma figura muito importante nessa questão de unidade. Para E1 o spalla é uma peça fundamental, que comanda o naipe.

Já a entrevistada E2 disse que o maior desafio para ela como músico em uma orquestra, especialmente ali na Orquestra Filarmônica, era o de acompanhar o repertório. Pois, segundo ela, o nível da orquestra “é um nível um pouco acima do meu, então eu tenho que correr muito atrás pra conseguir acompanhar.” (E2). Como estratégias para superar esse desafio, E2 citou: estudar lento, ouvir muita gravação e tocar em casa junto com a gravação. E2 disse que antes ela tocava tudo (todo o repertório, inclusive partes consideradas fáceis por ela). Porém, depois de um certo tempo fazendo isso, passou a estudar apenas trechos que eram difíceis. Perguntei a ela por que ela decidiu mudar de estratégia, então ela respondeu que chegou à conclusão de que não estava sendo produtivo. Ela havia percebido que perdia muito tempo com trechos que não precisavam, que poderiam ser facilmente resolvidos no próprio ensaio com todos.

O terceiro entrevistado falou sobre a dificuldade de acompanhar a partitura e ao mesmo tempo olhar para o maestro, além de tentar entender que ele era apenas parte do conjunto:

[...] você entender que você faz parte do conjunto ver como sua massa sonora se junta a isso e não fica perdido ali no meio... é um exercício de percepção muito difícil que acho que só consegue na prática mesmo.(E3)

Sua estratégia para tentar reduzir essa dificuldade encontrada era a de “sentar na ponta da cadeira e ficar esperto para o que estiver acontecendo” (E3). Na sua opinião o que realmente faltava em alguns ensaios era a falta de atenção. Para ele estar focado no ensaio e na música era muito importante.

As próximas três perguntas foram sobre o planejamento do estudo deles, seja no estudo do repertório da orquestra, seja no estudo individual. Perguntei primeiramente se eles possuíam algum tipo de planejamento em seus estudos de música. Todos os entrevistados responderam que sim, que possuíam um planejamento, tanto no estudo do repertório orquestral como no estudo individual do repertório.

Perguntei como era o planejamento de estudo. E1 explicou que tinha um plano de estudos bem definido com algumas etapas: “Eu tenho um sistema... pra eu estudar e abordar uma peça nova. É tem 5 fases, 5 etapas. Pré- pré-construção, isso é meu ..., construção, execução, interpretação”. Perguntei porque duas vezes “pré”, ele então respondeu o seguinte:

Porque na pré pré eu somento vou escutar e pegar a partitura e ler. Eu vou reconhecer como a peça é, como se escuta, como ela é, como as pessoas tocam, como acontece a música, porque quando tem um reconhecimento pela parte do ouvido, depois quando for na construção, vai ser mais fácil porque eu já sei como soa, sei como é, já sei como é o estilo, já sei como vai. E se eu pego a partitura, ainda mais. Então é uma pré pré construção (E1)

De acordo com ele, essas etapas consistem em ouvir a música antes de tocá-la, com a partitura na mão, depois tocar somente as notas, depois ritmos lentos, ritmos mais notas, ritmos a tempo e por fim executar a peça do início ao fim. Para ele a parte da execução e interpretação é onde ele se solta, se movimenta durante a performance.

Ele acredita que é importante sentir a música que está tocando e por isso se move de acordo com a música.

O planejamento dos entrevistados E2 e E3 era semelhante, de acordo com suas respostas. Ambos procuravam dividir o estudo em partes. Começavam com aquecimento, o que incluía escalas ou algum estudo técnico. E depois de aquecidos, iniciavam o estudo do repertório. Quando tinha algum repertório da orquestra que necessitava de um pouco mais de estudo, ou quando estava mais próximo de um concerto da orquestra, ambos responderam que davam mais prioridade para esse repertório.

[...] parte de organizar tempo, eu tenho esse planejamento mais geral assim de aquecimento, estudo, repertório, mas...é mais pelo, principalmente a parte do repertório, que é a parte mais fluida é... é mais pelo que tá precisando assim. O Barbeiro (de Sevilha) eu tô vendo faz um tempinho então ele tá sempre ali no meu dia, nem que seja pra fazer uns dois minutinhos de ...(cantou um trechinho) eu faço. E...mas realmente a parte do repertório é mais pelo que tá precisando assim. Tá urgente, o Barbeiro não tá saindo, vai estuda, dá-lhe. É mais por necessidade essa última parte do estudo. (E3)

É importante citar que o entrevistado E3 respondeu também que se utilizava bastante do metrônomo<sup>13</sup>. Interessante observar que um dos desafios que ele havia citado era justamente o desafio de tentar acompanhar o maestro enquanto tocava. O uso do metrônomo nos estudos, especialmente em trechos mais difíceis e com mais notas para executar, se feito de maneira correta, pode trazer benefícios como ajudar a se manter no tempo e também a ter uma constância ao tocar. Isso é muito útil para que o músico tenha mais firmeza em certos trechos e ajude-o a não se perder durante a execução da música.

Quando perguntamos sobre como era o preparo deles frente a um repertório mais desafiador, tanto E2 quanto E3 disseram que focam direto nos trechos mais complicados. Primeiramente analisam a música com uma leitura e depois focam nos

---

<sup>13</sup> Instrumento inventado no século XIX para estabelecer um padrão fixo para os andamentos musicais (Construído pelo mecânico austríaco Johann Nepomuk Maelzel 1772-1838.).

trechos que julgam serem mais difíceis e estudam esses trechos de maneira lenta, ouvindo gravações, e aumentando gradativamente a velocidade dos trechos.

[...] dou uma lida em tudo, mas eu já foco direto na parte que mais ...que eu sei que vai complicar. E faço a mesma estratégia de estudar mais lento, escutar gravação, tocar com a gravação, tocar mais lento e subindo a velocidade...(E2)

Já o entrevistado E1 trouxe algumas estratégias diferentes e até, de certa forma, curiosas. Uma delas era a de se colocar em “situações extremas”, como disse E1. Ele respondeu que, quando tem alguma prova ou algum trecho difícil para tocar na orquestra, ele pede que sua irmã fique em sua frente e tente distraí-lo enquanto toca. Pede que ela grite, mexa os braços... enquanto ele foca no violino. E outra estratégia que E1 apresentou foi quando se prepara (psicologicamente) para tocar sozinho no ensaio, caso o maestro solicite. Ele disse que coloca uma foto do maestro e fica tocando decor um trecho, olhando para a foto. Disse que, dessa maneira, caso aconteça de o maestro pedir para tocar sozinho ou com o seu naipe, ele vai estar preparado para tocar.

E também coloco fotos do maestro que vai me ver e fico estudando tocando decor olhando pra foto, imaginando o momento na orquestra. Por exemplo, se passa um por um (passar músico por músico tocando um trecho sozinho), eu já penso naquilo. Hoje vamos passar um por um, eu já estou pronto pra fazer acontecer. Ou hoje vamos passar estante por estante, já estou pronto pra fazer acontecer (E1).

#### D) *Categoria Autoeficácia*

Nessa categoria foi perguntado aos três entrevistados se eles se sentiam competentes participando da orquestra, avaliando o seu desempenho. De maneira geral, todos os três músicos responderam de forma semelhante. Todos disseram que se sentem desafiados, em especial quando o repertório é um pouco mais difícil (durante as entrevistas, eles já estavam começando a se prepararem para o último concerto do ano, que teria a Sinfonia n. 5 de L. van Beethoven no repertório).

E1 mostrou confiança ao responder que, apesar de nos ensaios iniciais ele apresentar alguma dificuldade técnica em um trecho ou outro, com esforço e disciplina ele conseguia acompanhar:

Tenho dificuldade, claro... como todas as obras têm dificuldade, né...tem um trecho difícil, ou tem um problema técnico ali...tudo tem dificuldade, mas acho que esforço é a palavra...disciplina e acerto (E1).

Quando perguntei à E2 sobre sua confiança participando da orquestra, ela, apesar de ter se mostrado mais tímida e mais receosa no início, respondeu que sentiu que sua confiança melhorou ao longo da temporada. E2 disse que um dos momentos em que se sentiu mais confiante tocando na orquestra foi durante o primeiro concerto, com a Sinfonia de Haydn. Pois, segundo ela, desde o começo ela sentiu que conseguia acompanhar os outros músicos desde os primeiros ensaios. Já em relação ao repertório do último concerto (que eles estavam começando a prepararem no momento da entrevista), ela demonstrou menos confiança. Disse que a obra era muito rápida e que sua técnica ainda não estava ajudando-a a acompanhar os demais músicos durante os ensaios. Mas demonstrou pela sua resposta que esse fato não abalou sua confiança: “É sempre...começa o repertório, tá ruim, vai aumentando. Então melhorou sim. Cada vez que muda o repertório da uma balançada depois melhora (E2).”

E3 relembrou o repertório do concerto Ópera, e falou sobre os trechos que havia gravado. Disse que, a princípio, tinha ficado desesperado, achando que não conseguiria tocar o Barbeiro de Sevilha (de Rossini), mas que nos concertos, depois de bastante estudo e trabalho, ele conseguiu tocar, apesar de ter desafinado algumas notas. Essa experiência de ter tocado uma obra com bastante dificuldade técnica, e de ter conseguido superá-las nos concertos, o deixou mais confiante para se preparar para o último concerto, que também teria um repertório desafiador tecnicamente e musicalmente falando.

Consegui tocar a tempo, deu umas desafinadas aqui e ali, mas normal de apresentação. E eu fiquei feliz assim. E agora a gente tá tocando a 5ª (Sinfonia) de Beethoven e também tá bem complicado assim, mas com trabalho aos poucos... tô conseguindo. E eu fico feliz com a experiência do Rossini (Barbeiro de Sevilha), porque pô, aquele lá eu achei que era impossível, mas rolou. E esse daqui espero que seja do mesmo jeito (E3)

Ao avaliarmos as respostas das entrevistas, foi possível observar que os três músicos eram bem motivados a permanecer na orquestra e que apresentam estratégias de estudo bem definidas. Eles demonstraram possuir controle desde a fase prévia da autorregulação, na qual citam que ouvem gravações das obras que irão tocar, até a fase de controle da performance, que é a fase em que estão executando seus objetivos. Neste sentido é possível afirmar que todos eles eram músicos com processos de autorregulação bem desenvolvidos apresentando com clareza as três fases desse processo: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação (Bandura, 1994). Estas habilidades autorreguladoras, conforme indica Cavalcanti (2010), estimulam o músico para uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, conforme indicado por Santiago (2006), a autorregulação da aprendizagem é um dos mecanismos usados pelos músicos para controlar seu comportamento - fator essencial para o estudo instrumental.

Também é possível verificar que todos os entrevistados possuíam crenças de autoeficácia em suas capacidades enquanto músicos da OFUFPR. De modo geral E1 e E3 tinham fortes crenças em suas habilidades, enquanto E2 estava ainda num processo de fortalecimento de suas crenças, ao afirmar que nem sempre se sentia confiante ao iniciar um repertório novo e que em algumas ocasiões observava que seu desempenho não era semelhante ao dos colegas. No entanto ela afirmou que percebia seu progresso, trazendo a ideia que suas experiências de êxito e experiências vicárias eram positivas e que fortaleciam suas crenças em suas capacidades, conforme apontado por Bandura (1994, 1997, 2017) e também em outros estudos sobre crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas, como na pesquisa de Cavalcanti (2010).

A partir da análise das respostas dos três músicos, confirmamos a ideia de reciprocidade entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação. A autoeficácia interfere na autorregulação porque está relacionada com a antecipação e seleção das ações. As crenças de autoeficácia influenciam quais estratégias e metas o indivíduo irá utilizar para alcançar seu objetivo e quanto esforço irá colocar para ter êxito (POLYDORO e AZZI, 2009). Essa interrelação entre as duas teorias ficou clara quando todos os

músicos responderam que, mesmo frente a um repertório mais desafiador, eles sabiam que conseguiriam e já planejavam como iriam estudá-lo (uso de metrônomo, mudança de ritmos, com ensaios de naipes...)

### 4.3 Observação participante e análise de vídeos no estudo multicaseos

Durante o período de ensaios, os três voluntários que responderam ao roteiro de entrevista na segunda fase da pesquisa foram acompanhados e gravados em vídeo pela pesquisadora. Os vídeos foram gravados nos meses de julho, agosto e setembro, durante a leitura e preparação do repertório para os concertos dos dias 13 e 14 de setembro. Todos os vídeos foram gravados com o consentimento de todos os participantes.

O repertório do concerto que estava sendo preparado pela Orquestra Filarmônica no período da gravação dos vídeos era de trechos de ópera. Havia no repertório obras de Rossini, Verdi, Mozart, Strauss II, Meirelles e Mascagni.

Entre as obras do repertório, algumas eram consideradas mais difíceis tecnicamente pelos três participantes. Uma delas era a abertura da ópera *O Barbeiro de Sevilha*, de Gioachino Rossini (1792-1868)<sup>14</sup>. Essa obra tem vários trechos considerados difíceis para os instrumentos de cordas, pois possui trechos com muitas notas e em velocidade rápida. O grau de dificuldade é variado e o tipo de dificuldade também. Para os primeiros violinos, por exemplo, existe uma certa dificuldade em trechos com notas bem agudas, no quesito afinação. Para os segundos violinos também há uma dificuldade não só em notas agudas, mas pela quantidade de notas e na velocidade em que devem ser tocadas. Já para os violoncelos, uma das dificuldades é encontrar um bom dedilhado que os ajude a tocar trechos que são muito rápidos e bastante evidentes. Essas dificuldades foram trazidas pelos próprios músicos entrevistados, mas eram comuns aos outros músicos da orquestra, que também se prepararam para os concertos da Orquestra Filarmônica.

Portanto, a idéia de gravar um vídeo dos participantes em momentos diferentes do estudo do repertório (um vídeo bem no início dos ensaios e outro bem próximo aos concertos) era para acompanhar o progresso técnico deles durante essa pesquisa. Assim foram gravados alguns trechos dessa obra de Rossini e de Verdi.

---

<sup>14</sup> Gioacchino Rossini foi um compositor italiano que escreveu mais de 40 obras durante sua vida, entre elas “*Il Barbieri di Siviglia*”, composta em 1816 (OLIVEIRA, 2019).

Para identificar os três participantes, optou-se por continuar a nomeá-los como E1, E2 e E3. O participante E1 tocou, no seu primeiro vídeo, um trecho do Barbeiro de Sevilha, do primeiro violino. Foi pedido a ele que tocasse algum trecho em que ele estivesse com mais dificuldade e o trecho escolhido foi o trecho da letra E (da edição revisada da Kalmus, versão sinfônica). Já de início ele teve dificuldade com a armadura de clave, precisou iniciar novamente com as notas corretas. Depois de tocar o trecho que julgava ser difícil, ao ser questionado o que ele achava mais difícil nesse trecho, E1 respondeu que era justamente a mudança rápida de posição (era um trecho que mudava para uma nota bem aguda (vide figura 42). Perguntei então como ele pretendia resolver essa dificuldade. Ele explicou que geralmente utiliza as escalas para tudo. Então o planejamento dele seria de usar uma escala para tocar esse trecho. Faria a escala com o ritmo desse trecho, lentamente. Aumentaria a velocidade gradativamente e quando estivesse bom, faria com as notas escritas.

Figura 42-Trecho da obra O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.



No segundo vídeo gravado com E1, no mês de agosto, o mesmo trecho da obra O Barbeiro de Sevilha foi executado com a oitava de baixo (com as notas mais graves do compasso 101 da figura 42). Isso porque durante os ensaios foi solicitado pelo maestro que a linha de baixo fosse reforçada pelo músico E1. Mas, E1 tocou também na oitava acima, pois segundo ele, caso aconteça alguma coisa com algum outro músico, ele estaria preparado para tocar a linha de cima. Na execução, demonstrou bastante firmeza no trecho, especialmente o salto da nota mi para o sol agudo, trecho no qual ele estava demonstrando uma certa insegurança no primeiro vídeo. Ao ser perguntado sobre qual estratégia ele tinha utilizado para estudar esse trecho, ele respondeu que uma conversa com o spalla da orquestra o tinha ajudado a resolver essa dificuldade: pensar em usar menos arco nesse trecho, e pensar no pulso para dar impulso para o arco.

No terceiro e último vídeo, gravado já no dia do concerto, a execução de E1 estava muito boa. Questões de afinação, ritmo, som e andamento estavam corretos. Estava nítido que ele tinha conseguido resolver a questão do salto para a nota aguda.

No primeiro vídeo, E1 também tocou um trecho da obra Macbeth, de Giuseppe Verdi (1813- 1901)<sup>15</sup>. O trecho tocado foi o início da Scena ed Aria. (figura 43)

Figura 43-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi

20. Scena ed Aria 55

Nessa obra o participante E1 admitiu, logo ao final da execução do primeiro vídeo, que essa obra ainda requeria mais estudos, pois ele ainda não estava muito ciente dos locais onde eram tom ou semitom<sup>16</sup> nos compassos 3 a 6 da obra. E outra questão que o estava prejudicando era que ainda não tinha definido um dedilhado funcional para esse trecho. Já no segundo vídeo, E1 apresentou um grande desenvolvimento no trecho. Apesar de alguns problemas na afinação, estava mais firme em relação a quais eram as notas a serem tocadas, a distância entre elas. O músico E1 comentou que havia mudado

<sup>15</sup> Giuseppe Fortunino Francesco Verdi, mais conhecido apenas por Verdi, foi um compositor italiano de óperas do período romântico. Sendo na época considerado o maior compositor nacionalista da Itália e mais influentes do século XIX, assim como Richard Wagner na Alemanha (Wikipedia).

<sup>16</sup> Um semitom é a menor distância que temos entre as notas na música ocidental. Já um tom é constituído por dois semitons. (fonte: a autora)

algumas vezes o dedilhado nesse trecho para tentar ajudá-lo nesse trecho. Disse que anteriormente, utilizava um dedilhado que não estava sendo muito bom, pois estava mudando de posição com o seu quarto dedo e dessa forma não tinha nenhuma segurança na afinação nem na própria mudança de posição.

No terceiro e último vídeo, gravado na data bem próxima ao concerto, E1 apresentou uma execução muito firme, confiante e com uma perceptível melhora, tanto na afinação, quanto no ritmo e no som. A escolha de um dedilhado que o ajudasse a tocar esse trecho foi seguindo ele, uma ação fundamental para que ele conseguisse melhorar a afinação.

A participante E2 tocou trechos das mesmas obras, Macbeth de Verdi e O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini. Mas ela executou trechos no segundo violino em ambas as obras.

Na obra de Verdi, ela tocou o início do movimento Scena ed Aria até o número 21 de ensaio, conforme figura 44 abaixo. E na execução para o vídeo 1 ela não executou a escala inicial.

Figura 44-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi.

**VIOLIN II**

**20. Scena ed Aria**

59

*Allegro*

*Senza sord.*

*ff*

Mesmo levando em conta o nervosismo, foi notável a dificuldade técnica da participante ao executar o trecho em questão. Houve problemas de afinação, de notas erradas e de dedilhados que não eram funcionais. Assim que ela terminou de executar o trecho em questão, foi perguntado à participante qual era a maior dificuldade para ela nesse trecho ou obra. Ela respondeu que a maior dificuldade para ela nesse trecho era a leitura, por ter bastante acidentes (sustenidos, dobrado sustenidos) durante o trecho inicial. Quando questionada se ela tinha alguma estratégia para sanar essa dificuldade, ela disse que sempre procura dedicar pelo menos uns vinte minutos do estudo diário dela para os trechos que tem mais dificuldade. Para esse trecho em especial, ela disse que começa a estudar lento, sempre comparando com cordas soltas (para conferir a afinação). E que também faz estudos rítmicos para auxiliar em trechos rápidos e com muitas notas: “Quando é um trequinho que tá muito rápido que embola, eu já vou com ritmo direto...” (E2). Gerle (2015), apresenta essa prática de estudo rítmico para trechos em que a mão esquerda e mão direita do violino não estão sincronizadas. (figura 45)

Uma boa opção para se corrigir essa tendência de irregularidade na articulação é compensar o erro com sua inversão. Se, em uma passagem de notas equivalentes, você tende a tocar algumas notas mais longas que outras, toque essas notas mais curtas que seus valores reais, e depois iguale-as. (GERLE, 1983, p. 74) <sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> A good way to correct a tendency to uneven articulation is to compensate for the error in the opposite direction. If, in a passage of even note-values, you tend to play some notes longer than others, play these shorter than their normal values, and then even them out.



as estratégias utilizadas para resolver esse trecho, ela relatou que estudava lento e na sequência ia aumentando a velocidade do trecho aos poucos e, mesmo que não estivesse saindo em tempo mais lento, ela insistia tocando rápido na tentativa de acertar o trecho na velocidade rápida. Contou que repetia diversas vezes na velocidade rápida, mesmo sem conseguir tocar o trecho corretamente. Como coordenadora da orquestra e como orientadora dos músicos, senti a obrigação de comentar que talvez essa prática de insistir tocando um trecho que ainda não está seguro numa velocidade rápida, poderia ser prejudicial, levando a executante acreditar que ela não seria capaz de tocar esse trecho. Pois se, cada vez que ela repetisse o trecho rápido, não saísse como o desejado, cada vez mais ela ficaria nervosa e frustrada. De acordo com Bandura (1994), essa tática de repetição contínua de um trecho que não está saindo corretamente pode afetar seu estado físico e emocional e isso afeta seu próprio julgamento sobre sua habilidade de tocar o trecho.

Figura 46-Trecho de O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.

The image shows a musical score for a section of 'The Barber of Seville' by Rossini. It consists of five staves of music in G major. The first staff begins with a 'dim.' marking and a box containing the number '16'. The second staff has a 'p' marking and 'cresc. a poco a poco'. The third staff has 'mf cresc.'. The fourth staff has 'Pos. Nor.' and 'f' markings. The fifth staff has a '3' marking.

No terceiro e último vídeo, a execução desse trecho de O Barbeiro de Sevilha estava muito melhor do que nos vídeos anteriores. A participante E2 tocou esse trecho da figura 39 com muita confiança, e praticamente todos os grupos de semicolcheias

estavam bem claros na execução (podia-se ouvir todas as quatro notas do grupo). O ritmo estava correto e foi notado que o dedilhado usado por ela era funcional e tinha ajudado a melhorar a performance. Observando o progresso da participante E2 desde o primeiro vídeo, foi possível perceber que as estratégias que ela utilizou para seu estudo nesse trecho foram bem-sucedidas. Apesar de ainda haver problemas com a afinação de modo geral, a parte rítmica, que no primeiro vídeo estava com problemas como por exemplo: instabilidade no andamento (ora corria, ora atrasava), falta de clareza nas semicolcheias, no terceiro vídeo já estava muito melhor e bem resolvida.

O participante E3 era um violoncelista e também interpretou um trecho da obra O Barbeiro de Sevilha de G. Rossini e um trecho da obra Scena ed Aria, da ópera Macbeth, de G. Verdi. O trecho da obra de Rossini escolhido pelo participante E3 foi o da figura 47 abaixo:

Figura 47-Trecho de O Barbeiro de Sevilha, de G. Rossini.

The image shows a musical score for a cello part from Rossini's 'The Barber of Seville'. The score is written in G major (one sharp) and consists of seven staves of music. The tempo is marked 'Piu mosso' and the dynamics include 'ff' (fortissimo) and 'L' (lento). The measures are numbered 222, 227, 232, 238, 243, 249, and 256. The music features a mix of eighth and sixteenth notes, with some rests and a final cadence.

No primeiro vídeo, gravado no mês de junho de 2022, o trecho do Barbeiro de Sevilha, ele não apresentou grandes problemas em sua execução. Percebeu-se o nervosismo do participante, mas não pareceu afetar muito na execução. Houve alguns problemas de afinação e também alguns problemas de “esbarrar em outra corda”, quando o músico ao tocar uma corda, toca uma corda vizinha sem intenção de tocá-la. Após tocar o trecho, o participante E3 disse que tinha sentido mais dificuldade nas arcadas. Isso tornava esse trecho mais complicado para ele. Ao ser questionado sobre quais estratégias foram adotadas para auxiliá-lo no estudo desse trecho, ele citou o uso do metrônomo regularmente, aumentando gradativamente a velocidade do trecho. Outra estratégia citada por ele foi o estudo do trecho com uso de ritmos, para ajudá-lo na mudança de posição. Essa mesma estratégia foi citada pela participante E2, porém para ajudá-la na execução de um trecho rápido e com muitas notas.

No segundo vídeo do participante E3, esse trecho não apresentou grandes mudanças. Ele manteve o dedilhado e o trecho ainda apresentava alguns problemas de afinação e notas erradas. Mas o que mudou, segundo ele, foram as arcadas, o que, em sua opinião, facilitou um pouco a execução desse trecho. Segundo ele, o que era difícil nessa obra era manter a articulação sem perder o brilho e a potência do som.

No terceiro e último vídeo, que foi gravado muito próximo à data do concerto, o participante demonstrou uma melhora significativa na execução desse trecho. Nos primeiros vídeos, apesar de não estarem perfeitos, percebia-se a questão da afinação, falhas no som e uma certa inconstância no tempo. Nesse terceiro vídeo percebeu-se uma segurança maior e uma melhora de maneira geral. O tempo (andamento) estava mais constante, ou seja, o participante manteve-se no andamento durante a execução, a afinação estava bem melhor e o som estava mais cuidadoso. Além das estratégias adotadas pelo E3 para sanar as dificuldades desse trecho, houve durante esse período de ensaios, diversos ensaios de naipes, promovidos pelo professor de violoncelo da orquestra, que passou várias sugestões de dedilhados e de arcadas para todos os violoncelistas da orquestra. Esses ensaios dirigidos ao grupo de violoncelos podem ter sido uma estratégia que ajudou na melhora do trecho em questão.

O outro trecho executado pelo músico E3 foi da ópera Macbeth, de G. Verdi. (figura 48)

Figura 48-Trecho da obra Macbeth, de G. Verdi

## 20. Scena ed Aria

The musical score is written in bass clef with a 2/4 time signature. It consists of three staves of music. The first staff begins with the tempo marking 'Allegro' and the instruction 'Senza sord.' (without mutes). The dynamic marking 'fff' (fortississimo) is placed below the first staff. The second staff continues the piece with a dynamic marking of 'ff' (fortissimo). The third staff concludes the excerpt with a dynamic marking of 'ff' and a rehearsal mark '21' enclosed in a box above the staff.

No primeiro vídeo, antes de tocar esse trecho, o participante P3 disse que essa obra ainda estava “bem crua”, que significa que ele ainda estava aprendendo a obra. Ao tocar foram percebidos muitos problemas de afinação e até dúvidas sobre notas, pois muitas notas estavam erradas.

Já no segundo vídeo pôde se ver uma notável melhora no trecho. O participante E3 já não tinha tocado nenhuma nota errada, apesar de ainda ter alguns problemas de afinação no trecho. A execução ainda estava num andamento bem abaixo do andamento final da obra, mas estava com o ritmo correto. Ao ser questionado sobre seu progresso, ele respondeu que estava se sentindo bem mais seguro em relação ao dedilhado. Antes, segundo ele, estava meio perdido e pensava: “meu Deus que cromatismo é esse?” (E3).

Para essa obra, o participante disse que também teve ajuda do professor de violoncelo no ensaio com outros violoncelistas na questão de dedilhado. Para ele, isso ajudou bastante. Em relação ao som, ele disse que achava que ainda precisava

melhorar. Disse que estava se preocupando em fazer um som muito limpo e claro, mas que a obra exige um som mais duro e que projetasse mais.

No terceiro e último vídeo, assim como o trecho do Barbeiro de Sevilha, esse trecho de Verdi também foi executado com muito mais confiança, mais controle no andamento, um som mais limpo e claro e nitidamente a afinação tinha melhorado bastante.

Com base nas observações dos vídeos com os participantes E1, E2 e E3, podemos sugerir algumas conclusões. Em relação ao participante E1, podemos dizer que é um músico mais experiente, pois já foi spalla, chefe de naipe, possui um conhecimento técnico mais avançado e maduro em relação aos demais participantes. Foi possível ver o seu desenvolvimento durante os três momentos: na leitura das obras, o durante os ensaios e já próximo aos concertos. Percebeu-se uma melhora e uma firmeza na execução de E1 em todas as obras executadas nos vídeos. Os trechos que eram considerados difíceis, estavam resolvidos no último vídeo. Possivelmente o músico E1 soube quais eram suas metas, soube traçar estratégias para estudar os trechos que eram seus objetivos e soube também se auto-monitorar e autoavaliar durante todo o processo de estudo. Podemos dizer que o músico E1 possui uma alta crença na sua habilidade sendo que:

[...] os alunos com maior auto-eficácia para adquirir uma competência ou executar uma tarefa, quando comparados com estudantes que duvidam das suas capacidades de aprendizagem, tendem a participar mais prontamente, trabalhar mais, persistir mais quando se deparam com dificuldades e atingir um maior nível de sucesso (Schunk & Zimmerman, apud MADEIRA, 2014, p12).

Já em relação à participante E2, sabemos que é uma musicista que começou a frequentar uma orquestra com um trabalho mais intenso no ano de 2022. Até então não tinha participado de nenhuma orquestra com uma atividade mais intensa e com o nível mais alto. Segundo ela mesma, não acreditava que poderia seguir na carreira de músico até pouco tempo atrás. Começou a estudar o instrumento que toca atualmente não tão nova quanto o músico E1, por exemplo. Ou seja, é uma pessoa com uma crença de autoeficácia não tão alta quanto o músico E1. As crenças de autoeficácia são as crenças que possuímos sobre nossas próprias capacidades. Essas percepções que temos sobre

nossas ações influenciam praticamente todos os aspectos de nossas vidas e o quanto nos motivaremos e perseveraremos frente às dificuldades (PAJARES e OLAZ, 2008). Durante as gravações dos vídeos, percebi que a participante E2 possui estratégias de estudo, sabe o que tem que melhorar nos trechos difíceis, mas ao mesmo tempo, ficou nítida a sua dificuldade na percepção em relação aos problemas na execução dos trechos. Observando sua atitude durante os ensaios notei que E2 é uma pessoa que nunca faltava ensaios, exceto quando estava doente, que sempre chegava cedo ao local de ensaio e sempre estava concentrada no que o maestro ou os colegas falavam para ela. Mas por outro lado, era sempre uma pessoa muito tímida, e sempre tocava muito piano (quando toca num volume de som bem baixo), parecendo sempre estar insegura ao tocar. Tudo isso leva a uma conclusão sobre E2 de que ela estava desenvolvendo seu processo de autorregulação ao demonstrar que possuía estratégias de estudo e era muito dedicada nos estudos do repertório e individual, embora ainda não possuísse um alto grau de confiança em sua habilidade de tocar violino e nem a maturidade para auto-observar seu rendimento e corrigir o que está errado. Principalmente em relação à afinação, pois nos três vídeos apresentou sérios problemas na afinação de todos os trechos. Segundo Bandura (1994), a auto-observação é importante para fornecer as informações necessárias que serão usadas como guias ou referências nos processos de desempenho e julgamento sobre o comportamento em curso de cada situação.

Sobre o participante E3, avaliando seu histórico, observa-se que era um músico ainda inexperiente no ambiente orquestral e camerístico, mas tinha uma percepção mais aguçada em relação a afinação e ritmo. Um fato que possivelmente o ajudou bastante nesse processo de estudo foi ter recebido ajuda do professor de violoncelo e ter participado de ensaios de naipes com os colegas violoncelistas da orquestra. O ensaio de naipes ajuda a esclarecer dúvidas e dá chance aos músicos de tocarem trechos difíceis com seus colegas, tendo a oportunidade de discutir sobre quais dedilhados e arcadas podem favorecer e facilitar a performance dos trechos mais complicados. Com essa ajuda, foi notado uma melhora significativa tanto na afinação quanto no controle rítmico em relação aos trechos executados, demonstrando que ele de fato desenvolveu seu estudo de forma autorregulada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que comecei a coordenar uma orquestra de jovens músicos, meu interesse em questões motivacionais aumentou. Trabalhando com vários músicos ao longo dos anos, pude levantar algumas hipóteses do que acontecem com os músicos ou com o grupo em relação à motivação e ao plano de estudo deles para o repertório da orquestra. Mas poder realizar uma pesquisa e poder verificar, com base em teorias sobre motivação, o que realmente acontece e como acontece, é uma realização na minha vida profissional.

Para realizar essa pesquisa sobre fatores motivacionais com foco nas crenças de autoeficácia e processos de autorregulação de músicos de uma orquestra, utilizei-me de questionários, entrevistas e observações de vídeos de participantes, integrantes da Orquestra Filarmônica da UFPR.

Por meio de análise dos questionários, das respostas dos entrevistados e dos vídeos gravados com alguns músicos, pude traçar um panorama geral da Orquestra Filarmônica da UFPR na temporada de 2022. O grupo, nesta temporada, estava composto majoritariamente por integrantes do sexo masculino, na faixa etária de 20 a 24 anos. Grande parte dos músicos tocava seu instrumento por pelo menos 10 anos. Esse número demonstra que o grupo era formado por músicos com uma certa experiência musical, apesar de nem todos serem músicos experientes na prática orquestral.

De acordo com as respostas no questionário de autoeficácia, foi possível concluir que a grande maioria dos integrantes da orquestra possuíam uma crença de autoeficácia alta, pois 96,3% dos músicos que responderam ao questionário disseram que acreditavam que conseguiriam tocar uma música, mesmo quando ela lhes parecia difícil, contanto que eles a estudassem bastante. Esse fato demonstra resiliência frente aos desafios encontrados e grande esforço para realizá-los, características que encontramos em pessoas com um alto grau de autoeficácia (SELAU, 2018). Dos 27 músicos, 24 (88,9%) disseram se sentir confiantes em suas capacidades para tocarem na orquestra. E 100% dos músicos responderam que, quando conseguiam tocar um trecho de uma música que exigia maior estudo e habilidades, se sentiam mais motivados a continuar

tocando na orquestra. De acordo com Bandura (2017), a motivação para uma determinada tarefa será ainda mais alta quando os níveis altos de autoeficácia são atrelados com um certo grau de incerteza em relação ao resultado, ou seja, conforme observa Fonseca (2014), quando o indivíduo se sente desafiado.

O fato de 23 integrantes (85,2%) terem respondido que não sentem vontade de desistir da orquestra, quando não conseguem tocar algum trecho de alguma obra, reforça a questão da resiliência frente aos desafios.

Segundo Bandura (1977), as crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto esforço as pessoas vão dedicar a uma atividade, quanto tempo elas perseverarão ao se defrontarem com obstáculos e o quanto serão resilientes frente a situações adversas. Compreende-se, dessa maneira, que as crenças de eficácia poderão favorecer ou dificultar as condições de enfrentamento de obstáculos, bem como serão determinantes na resiliência do indivíduo. (BARROS e BATISTA DOS SANTOS, 2010, p.7)

Outras respostas de outras questões demonstram e reforçam os resultados dessa pesquisa em relação ao grau de autoeficácia dos integrantes da Orquestra Filarmônica: 81,5% dos músicos se sentem motivados ao verem algum colega da orquestra tocando bem a sua parte na obra; 96,3% dos entrevistados dizem se sentir mais incentivados a estudar ao assistirem vídeos das obras as quais estão tocando, 85,2% dos integrantes responderam que, ao verem um colega que não está conseguindo tocar um trecho que eles já sabem, sentem vontade de ajudá-lo, ou de mostrar para este colega como se faz. Todas essas respostas reforçam que há fortemente dentro do grupo uma das fontes de autoeficácia defendida por Bandura: a experiência vicária, que é a experiência obtida através da observação de alguém que julgamos ser semelhantes a nós, executando uma determinada ação que julgamos ser capaz de resolver (SELAU, 2018).

Ainda de acordo com Bandura (1994), quanto mais semelhantes a nós são os modelos que observamos realizarem as mesmas tarefas que nós pretendemos fazer, se os modelos se mostrarem bem-sucedidos, isso aumenta as crenças que teremos em nossas próprias habilidades em realizar determinada tarefa.

Na experiência vicária, o impacto da modelagem na percepção de autoeficácia é influenciado pela semelhança percebida em relação aos modelos. Se as pessoas vêem os modelos como muito diferentes de si mesmos, sua autoeficácia percebida não é muito influenciada pelo comportamento dos modelos e pelos resultados que ele produz. (BARROS e BATISTA DOS SANTOS, 2010, p.4)

Além da fonte de experiências vicárias, encontramos nos integrantes da Orquestra, indícios de outra fonte de autoeficácia: a da persuasão social, fonte na qual os indivíduos criam e desenvolvem crenças de autoeficácia por meio de incentivos e elogios de outras pessoas. Essa fonte pode ser reconhecida nas respostas da pergunta 15 do questionário de autoeficácia: “Se um colega elogiar o jeito que você está tocando, você acha que pode se sentir mais confiante nas suas habilidades como músico?” Visto que 63% dos músicos responderam que sim, que poderiam se sentir mais confiantes, concluímos que um elogio pode fazer diferença em um grupo. Essa idéia é ainda mais evidente quando vemos na pergunta seguinte a quantidade de respostas positivas (81,5%) em relação ao músico se sentir mais confiante se o maestro o elogiar. A persuasão social pode ser uma fonte para elevar o grau de autoeficácia, quando temos elogios ou feedbacks positivos, mas também pode ser uma fonte que pode ser prejudicial à autoeficácia, dependendo da fala e do comportamento de outras pessoas (SELAU, 2018). Reforçando essa idéia, Bandura (1994) afirma que, ao restringir as atividades e minar a motivação, a descrença nas próprias capacidades cria sua própria validação comportamental. Levando isso em consideração, notamos que 63% dos entrevistados não se sentiriam menos confiante nas suas habilidades como músico se recebesse alguma crítica negativa.

Em relação a outra fonte de autoeficácia, os estados fisiológicos, encontramos nas respostas alguns indicadores de que o nervosismo e a ansiedade de performar em público pode afetar a atuação dos músicos da Orquestra Filarmônica. Mais da metade dos músicos que responderam ao questionário (59,3%) disseram que ficam nervosos antes da apresentação e a maioria (70,4%) acredita que o fato de a apresentação ser em conjunto pode diminuir o nervosismo no palco.

O estado fisiológico para um músico é muito importante no momento da apresentação no palco. Se o músico estiver tão nervoso a ponto de suar muito nas mãos,

tremer a mão esquerda ou a mão do arco, por exemplo, pode afetar sua performance no momento do concerto. E o músico pode acreditar, por causa de uma apresentação mal-sucedida, que não é capaz de tocar certa obra ou até mesmo que não é capaz de tocar em orquestra.

Bandura (1994) defende a importância de sabermos lidarmos e interpretarmos com nossos estados fisiológicos e emocionais:

Não é a pura intensidade das reações emocionais e físicas que é importante, mas sim como elas são percebidas e interpretadas. As pessoas que têm um alto senso de eficácia tendem a ver seu estado de excitação afetiva como um facilitador energizante do desempenho, enquanto aqueles que são assediados por dúvidas vêem sua excitação como um debilitador. Indicadores fisiológicos de eficácia desempenham um papel especialmente influente no funcionamento da saúde e em atividades físicas e atléticas (BANDURA, 1994, p.3).

Levando em conta, portanto, os resultados obtidos no questionário de autoeficácia realizado com os integrantes da Orquestra Filarmônica da UFPR, podemos concluir que os músicos que participaram da temporada 2022 possuíam uma alta crença de autoeficácia. Isso certamente influenciou na motivação deles, particularmente se for observada a motivação em relação ao repertório, especialmente quando o repertório era um pouco mais desafiador.

O outro objetivo dessa pesquisa era verificar como era o processo de estudo, ou se havia um processo de estudo, dos músicos em relação ao repertório da orquestra ou até mesmo ao repertório individual de estudo. O questionário n. 2 da autorregulação foi o instrumento usado para fazer essa averiguação e foi respondido por um número menor de músicos: 21 integrantes responderam ao questionário.

Por meio de perguntas como “você planeja seus estudos?” e “você estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja?”, tivemos como maior parte das respostas: quase sempre (42,9%) e sempre (47,6%). Considerando que esses números não atingiram nem a metade do total e que, tivemos respostas como raramente e nunca para essas duas perguntas, podemos concluir que, no quesito planejamento de estudos ou estabelecimento de metas, muitos músicos ainda não possuem esse hábito em sua rotina de estudos. O fato de 9,5% dos músicos terem respondido no questionário

de que não sabiam como fazer um plano de estudo e 19% admitirem que sabiam que não iriam conseguir cumprir um plano de estudo, e 4,8% revelarem que não gostavam de planejar ou não tinham tempo, reforça a idéia de que, de modo geral, não há, para todos os participantes, um hábito de planejar os estudos dentro do grupo Orquestra Filarmônica da UFPR.

Quando foram questionados se eles estabeleciam metas de estudo, apesar de 47,6% terem respondido que sempre estabelecem metas, as respostas dos demais músicos que responderam que de vez em quando ou raramente estabelecem metas, tais como “é muito difícil para mim saber exatamente quais metas devo cumprir” e “não acho que as metas influenciem o progresso dos meus estudos”, reforçam o fato de que alguns músicos não acreditam que ter um planejamento no estudo, com estabelecimento de metas e objetivos possa ajudá-los no aprimoramento de suas execuções.

A utilização de estratégias nos estudos foi respondida como afirmativa para 66,7% dos músicos. Estratégias como utilização do metrônomo, estudar lentamente e aumentar gradativamente a velocidade de um trecho difícil, dividir a obra em seções para estudá-la repetidamente, foram citadas como ações realizadas com nenhuma dificuldade por grande parte dos músicos. Essas estratégias também foram citadas pelos músicos que foram entrevistados na segunda fase da pesquisa. Todos eles disseram fazer uso do metrônomo e de estudarem primeiro de forma lenta e aumentando gradativamente a velocidade dos trechos rápidos e difíceis. Porém, estratégias como: fazer um estudo mental da obra e preparar-se mentalmente para a performance, além de encontrar um bom local para estudo onde não haja distrações e estabelecer um horário para praticar diariamente, foram citadas pelos músicos como estratégias de muita dificuldade. Alguns músicos, como por exemplo, os músicos que foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa, moram bem distante do local onde a orquestra ensaia de manhã e do campus de música da UFPR, onde estudam no período da tarde. Por essa razão, nos dias em que aconteciam os ensaios da orquestra, eles almoçavam no restaurante universitário da UFPR e ficavam direto para suas aulas. Mas nem sempre tinham a sua disposição uma sala para que pudessem estudar seu instrumento. Isso foi relatado por diversos músicos da orquestra, que frequentemente pediam permissão para estudar na própria sala da orquestra após o ensaio.

De acordo com Zimmerman (apud GOMES e BORUCHOVITCH, 2019), existem quatro níveis desde o processo de observação até a autorregulação: o primeiro nível (observacional), onde predomina a presença do modelo (poderia ser o maestro, ou o spalla). Nesse primeiro nível, há uma observação do modelo, enquanto o indivíduo aprende a executar uma habilidade. Em um segundo nível, predomina o estímulo, ou seja, o momento em que o modelo social faz uma correção ou mostra ao indivíduo a maneira correta para se realizar a tarefa (o spalla pode dar o exemplo tocando o que o maestro solicitou). Os próximos dois níveis são autodirigidos, ou seja, não dependem da presença concreta do modelo social, mas do desempenho do modelo observado anteriormente. No terceiro nível, as estratégias de autorregulação se concentram mais nos processos de aprendizagem do que nos resultados a serem obtidos. E por fim, no quarto nível, o indivíduo adapta o seu desempenho às variações das mudanças das condições pessoais e contextuais.

Não significa que esses quatro níveis ou etapas serão seguidas nessa sequência e por todos os indivíduos. Mas há evidências que indicam que há uma melhora no desenvolvimento da autorregulação por meio dessa sequência multinível (GOMES e BORUCHOVITCH, 2019).

Na análise sob o aspecto motivacional, percebeu-se que os músicos da Orquestra Filarmônica são bem-motivados em seus estudos. Ao questionarmos sobre o grau de dificuldade para estudarem em dias ou horários que não são de sua rotina, 19% responderam não sentir nenhuma dificuldade e 47,5% disseram ter pouca dificuldade. Quando perguntamos se sentiam dificuldade quando precisavam estudar por um tempo indeterminado, também 19% disseram não ter nenhuma dificuldade e 57,1% responderam ter pouca dificuldade.

Ao serem perguntados sobre a dificuldade para estudarem mesmo sentindo-se cansados, ansiosos ou com algum problema de saúde, quase a metade dos entrevistados (47,6%) respondeu que tinha muita dificuldade. E para se manter disposto para praticar mesmo sem gostar do que estava estudando, 19% relataram sentir muita dificuldade e 52,4% responderam que possuem alguma dificuldade.

Em relação ao monitoramento dos participantes em relação ao estudo, percebe-se um grau de dificuldade na maioria das respostas. Entre os entrevistados, 47,6%

responderam que sentia alguma dificuldade em manterem-se concentrados nas suas metas de estudo, sem permitir que nada o desviasse de seu plano de ação. Assim como também 19% dos participantes disseram ter muita dificuldade em concentrar-se novamente em seu estudo ao se distrair por um momento. Para controlar os pensamentos durante a prática, 42,9% dos entrevistados afirmaram que apresentavam pouca dificuldade e 9,5% dos entrevistados responderam que possuíam muita dificuldade. Já para monitorar ou supervisionar o estudo durante a prática, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem, 23,8% responderam que possuíam alguma dificuldade.

Esse é um dos desafios que músicos performances enfrentam e que Gerle cita em seu livro “The Art of Practicing the Violin: With useful hints for all strings players”:

Praticar ou estudar é ensinar a você mesmo a ser estudante e professor ao mesmo tempo; e sucesso depende em grande parte em quão bem você se ensina. Outra pessoa pode lhe falar e mostrar como tocar um instrumento ou lhe inspirar com uma bela interpretação. De fato, um professor capacitado é indispensável para servir de guia e conselheiro em nosso progresso. Mas mesmo assim, como *performers*, nós ainda precisamos fazer nosso estudo por nós mesmos, na maioria das vezes sozinhos e sem ajuda; finalmente somente o instrumentista pode ‘ensinar’ a ele mesmo o real sentido de tocar e se apresentar (GERLE, 1983, p 9).<sup>18</sup>

Em relação à autoavaliação dos músicos em seus estudos, pela análise das respostas, a maioria dos músicos possui pouca dificuldade em fazer uma avaliação de sua performance ou depois de tocar uma obra, para saber o que precisa melhorar. Apenas 14,3% dos músicos disseram ter muita dificuldade para identificar o que precisam melhorar e 4,8% responderam que tem muita dificuldade para avaliar sua performance sem um feedback externo. Dentre os entrevistados, 14,3% sentem muita dificuldade para avaliar o progresso do seu estudo.

---

<sup>18</sup> Practice is to teaching yourself to be student and teacher at the same time; and success depends to a great extent on how well you teach yourself. Someone else can tell you and show you how to play the instrument or inspire you by a beautiful interpretation. Indeed, an, able teacher is indispensable to serve as a guide and adviser in our progress. But even then, as performers, we still have to do our own practicing ourselves, most of the time alone and without help: ultimately only the player can ‘teach’ himself the actual means of playing and performing. GERLE, 1983 Pg 9.

A capacidade de autoavaliação faz parte da fase de autorreflexão, do modelo descrito por Zimmerman e Schunk (2011). É nessa fase que o indivíduo se autoavalia quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias estabelecidas por ele. Essa autoavaliação é muito importante pois acaba sendo útil no engajamento de tarefas futuras (BORUCHOVITCH, 2014). Além disso, a autorreação do indivíduo está relacionada com a maneira que o indivíduo avaliará seu desempenho. O indivíduo poderá sentir orgulho de suas conquistas se atribuir o seu sucesso às suas próprias habilidades e esforços. Mas poderá não se sentir muito satisfeito se avaliar que o seu desempenho como dependente de fatores externos (POLYDORO e GURGEL, 2008).

Por fim, sobre autorregulação e crenças de autoeficácia, na relação com a motivação para prática orquestral, foi considerado também os resultados obtidos com os três entrevistados, na segunda fase desta pesquisa. Nesta segunda fase do estudo foi possível observar de forma mais direta os aspectos motivacionais dos três participantes, que eram muito motivados e valorizavam muito a experiência na OFUFPR. Também foi possível observar seus processos autorregulatórios e suas crenças de autoeficácia, considerando a relação já discutida na literatura sobre estes dois construtos (BANDURA 1994, 1997, 2017): quanto mais autorregulado é o indivíduo, mais êxito ele pode obter em seus resultados e isso fortalece suas crenças de autoeficácia. Por meio das entrevistas e do acompanhamento dos três entrevistados no processo de preparação de um dos repertórios da temporada 2022 da Orquestra Filarmônica da UFPR, considerou-se que os músicos que participam da orquestra o fazem pelo desejo de aprender a tocar numa orquestra, para tocarem repertórios diversificados - e até desafiadores - e pelo prazer de tocarem com outras pessoas.

Analisando as respostas do questionário da autorregulação e as respostas dos músicos que participaram do estudo multicaso, ficou claro que muitos músicos estabelecem metas de estudos e até possuem algumas estratégias como, por exemplo, o uso do metrônomo, estudar lentamente e aumentar a velocidade gradativamente, tocar com gravação, tocar com ritmos diferentes etc. Porém, notou-se que muitos ainda têm uma certa dificuldade em se autoavaliar e em saber utilizar estratégias. Pelas entrevistas observamos que alguns músicos sabiam que deveriam estudar lento os trechos com muitas notas, mas mesmo sabendo como deveriam estudar, não seguiam essa

estratégia e estudavam os trechos de forma rápida e repetidamente, o que, em vista do resultado, concluiu-se que não era eficaz.

Apesar de se ter notado que a capacidade de autoavaliação da maioria dos músicos ainda não era muito bem desenvolvida e de muitos não utilizarem ou não planejarem muito bem suas estratégias de estudo, a maioria dos músicos têm uma organização de tempo de estudo bem gerenciada, tanto de seu repertório individual quanto do repertório da orquestra. Isso traz melhoras no rendimento deles e conseqüentemente um aumento em sua confiança e em suas habilidades. Mesmo os músicos que nunca tinham tocado um repertório desafiador como a 5ª Sinfonia de Beethoven, apresentaram uma sensação de satisfação e de autoconfiança em si mesmos após o concerto.

O objetivo geral para esta tese de investigar e analisar a motivação dos músicos de uma orquestra, considerando suas crenças de autoeficácia e seus processos autorregulatórios, foi alcançado por meio dos dados coletados. Tais dados indicaram que alguns componentes do trabalho no contexto orquestral podem afetar as crenças de autoeficácia e processos autorregulatórios dos músicos, como a escolha do repertório; o cronograma de ensaios da orquestra; a diversidade e o nível de dificuldade das obras a serem executadas; bem como a interação social vivenciada pelo grupo.

Em relação ao repertório tocado pela orquestra durante o ano de 2022, através de observação dos ensaios, da frequência dos músicos nos ensaios, de conversas com os próprios músicos participantes, foi possível concluir que um repertório que incluía um grupo maior de músicos era muito mais motivador para a grande maioria. Quando tocamos, por exemplo o repertório do concerto com trechos de óperas, ou quando tocamos a Sinfonia n.5 de Beethoven, a presença dos músicos era mais frequente, e tínhamos menos faltas, inclusive em ensaios de naipes agendados em outros horários.

Finalizando este estudo, destaco ainda alguns desafios enfrentados para o desenvolvimento deste trabalho. Um dos desafios dessa pesquisa foi o objeto escolhido para realizar o estudo. A escolha da orquestra na qual trabalho há anos teve sua praticidade, pois tenho um acesso aos músicos que talvez outro pesquisador(a) não tivesse. Mas o lado desafiador justamente foi também o de tentar me manter imparcial a certos acontecimentos e fatos ocorridos ao longo do ano. Durante a temporada 2022,

por causa da pesquisa em questão, tornei-me ainda mais observadora e reflexiva em relação às situações que aconteciam durante os ensaios e entre relacionamentos entre os músicos. Um dos desafios para mim como pesquisadora, foi o de tentar me envolver o mínimo possível em tudo o que acontecia, para conseguir dados imparciais sobre quaisquer fatores motivacionais ou desmotivacionais que pudessem ocorrer. Mas certamente, lidar com um grupo de pessoas, gerenciando atritos nos relacionamentos humanos foi o maior desafio de todos. Fonseca (2014), que investigou em sua pesquisa o efeito da prática de orquestra na motivação intrínseca dos alunos do Conservatório de Música de Aveiro, aponta que existem problemas na prática orquestral que podem repercutir no nível da motivação dos alunos, e que “parecem estar associados maioritariamente a questões de adaptação dos alunos à orquestra, que se manifestam em dificuldades tanto de nível social como técnico” (FONSECA 2014, p 150). Assim como ele cita, também surgiram alguns problemas de relacionamento, de comportamento e de falta de comprometimento dos músicos que tivemos que resolver ao longo da temporada, mas que também surgiram em outras temporadas.

Estes resultados confirmam a tese aqui defendida, que é sintetizada por meio da seguinte afirmação: A organização e gerenciamento do trabalho no contexto orquestral afetam os processos de autorregulação dos músicos, que por sua vez interferem nas suas crenças de autoeficácia e trazem consequências para o processo motivacional geral do instrumentista.

Os resultados aqui apresentados podem servir de referência para se pensar de que forma o regente e os coordenadores de orquestras - particularmente orquestras de estudantes como a investigada neste trabalho - podem observar e refletir sobre o desempenho dos músicos, propiciando, por meio de suas ações, experiências que instiguem a necessidade do uso de processos autorregulatórios e consequentemente fortaleçam as crenças de autoeficácias dos jovens músicos. Deste modo é possível desenvolver um ambiente mais desafiador e motivador para todos os participantes.

## 6. REFERÊNCIAS

- APPEL-SILVA, M; WENDT W.G; ARGIMON, I.I de L. **A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade.** *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.16,n.2.p.351-369, ago 2010.
- ARAÚJO, R.C. **Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical.** *Percepta Revista de Cognição Musical*, v.1, p.55-66, 2013.
- ARAÚJO, R.C.; VELOSO, F.D.D.; SILVA, F.A.C. **Criatividade e Motivação nas práticas musicais: Uma perspectiva exploratória sobre as confluências dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi.** In: ARAÚJO, R.C. (Org). *Educação Musical, Criatividade e Motivação*. Curitiba: Appris, 2019, 17-40.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia proposta por Albert Bandura- Algumas discussões.**In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Auto-Eficácia em Diferentes Contextos*. Campinas: Alínea, 2006. 9-24.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001
- BANDURA. A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986
- BANDURA, A. **Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective.** *Annual Review of Psychology*, v.52, p.14, 2001. Disponível em <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em 25 de set de 2019.
- BANDURA, A.(1994) **Self-efficacy.** In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Tradução de Carlos Fernandes Collares. Disponível em <http://carloscollares.blogspot.com/2011/10/autoeficacia-nas-palavras-do-proprio.html>. Acesso em 30 de ago de 2019.
- BANDURA, A. **A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica.** In: BANDURA, A; AZZI, R.G. (orgs). *Teoria social cognitiva: Diversos enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 83-128.
- BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva.** In: BANDURA, A; AZZI,R.G; POLYDORO, S. *Teoria social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 15-42.

BANDURA, A. **Teoria Social Cognitiva no contexto cultural**. In: BANDURA, A; AZZI, R.G. (orgs). *Teoria social cognitiva: Diversos enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 45-82.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. **Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos**. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 112, p. 1-9, 31 ago. 2010.

BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores**. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 401-409. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282332826003>

BORUCHOVITCH,E; GOMES,M.A.M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BURSZTYN,M; DRUMMOND, J.A; NASCIMENTO,E.P. **Como escrever (e publicar) um trabalho científico**. Rio de Janeiro, Ed. Garamond, 2010.

BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno**. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 116-133.

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, **Um estudo sobre a auto-regulação da prática instrumental de músicos instrumentistas**. *Música em Perspectiva*,[S.l.], v 3, n.2, mar 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v3i2.21983>. Acesso em 30 de ago de 2019.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. (2004). **Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning**. In: *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

COHEN,L; MANION,L; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. New York, Taylor& Francis Group e-Library, 2007.

COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. **A Auto-eficácia e a Motivação para Aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos**. In: AZZI, R.; POLYDORO, S (org.). *Autoeficácia em Diferentes Contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-110.

FIORINI, C.F; PORFIRIO, J.R. **A Motivação em Orquestras Jovens e Profissionais**. In: *Anais do Congresso de Iniciação Científica da Unicamp*, 2015, . Anais eletrônicos...

Campinas, Galoá, 2015. Disponível em: <<https://proceedings.science/unicamp-pibic/pibic-2015/papers/a-motivacao-em-orquestras-jovens-e-profissionais?lang=pt-br>> Acesso em: 10 set. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, A.F.R.M.C. **A importância da prática de Orquestra no ensino especializado da Música**. 2014, 224f. *Dissertação de Doutorado*- Universidade de Aveiro. Aveiro, 2014.

FRAGELLI, T. B. O.; GUNTHER, I. A. **Relação entre dor e antecedentes de adoecimento físico ocupacional: um estudo entre músicos instrumentistas**. *Per musi* [online]. 2009, n.19, pp.18-23. ISSN 1517-7599.

FRISON, L.M.B. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos**. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-17, 2016.

GALVÃO, A. **Cognição, Emoção e Expertise Música**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.22, n.2, p169-174, ago 2006.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS,2009.

GERHARDT, T,E; RAMOS, I,C,A; RIQUINHO, D,L; SANTOS, D,L. **Estrutura do Projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS,2009.

GERLE,R **The Art of Practicing the Violin: With useful hints for all strings players**. Londres: Ed. Stainer & Bell, 1983.

HENDRICKS, K. S. **Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment**. Disponível em <https://doi.org/10.1177%2F0305735612471238>. Acesso em 01 de set de 2019.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Prática de orquestra: o espaço musical como mediador das Relações educativas, culturais e sociais**. In.: XIII Encontro anual da ABEM, 2004, Rio de Janeiro-RJ. *Anais...* Rio de Janeiro-RJ:ABEM, 2004.

KONDLATSCH, P.C. **Maestro Roberto Schnorrenberg (1929-1983): análise histórico-musicológica de sua atuação como outsider na Sociedade Pró-Música de Curitiba no período de 1964 – 1982**. 71f. *Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em música*. Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2020.

KOTHE, Fausto et al. **A motivação para o desenvolvimento do trabalho de músicos de orquestra.** *Per musci*, Belo Horizonte, n. 25, p. 100-106, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-75992012000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992012000100010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos

em 01 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-75992012000100010>.

MADEIRA, L.R.B. **Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental.** *Dissertação de Mestrado* apresentada à Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2014.

MINEIRO, M. **Pesquisa de Survey e Amostragem: Aportes Teóricos Elementares.** *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7677. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 23 maio. 2022.

MORAIS, A. C. S. **Prática musical coletiva e aprendizagem na orquestra sinfônica da UFRN.** In: *XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* – B. Horizonte – 2016

NIELSEN, Siw. (2004). **Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education.** *Psychology of Music* - PSYCHOL MUSIC. 32. 418-431. 10.1177/0305735604046099.

OLIVEIRA, C. **Breve biografia de Gioachino Rossini.** Disponível em <https://guiaflorencia.net/uncategorized/breve-biografia-de-gioacchino-rossini>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

PAJARES, F; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral.** In BANDURA, A; AZZI,R.G; POLYDORO, S. *Teoria social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

POLYDORO, S; AZZI, R.G. **Auto-regulação: aspectos introdutórios.** In BANDURA, A; AZZI,R.G; POLYDORO, S. *Teoria social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008. P.149-176.

RAMOS, M. F. H. **Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva.** Apoio: CNPq . *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2016, v. 32, n. 1 [Acessado 16 Novembro 2021], pp. 91-99. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>>. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012227091099>.

ROSÁRIO, P. et al. **Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem.** *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 10, n. 1, p. 77-88, maio 2006.

- SANTIAGO, P. **A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental.** *Per musí*, Belo Horizonte, n.13, p.52-62, 2006.
- SELAU, F. F. et al. **Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório.** *Revista Brasileira de Ensino de Física* [online]. 2019, v. 41, n. 2 [Acessado 11 Janeiro 2023], e20180188. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0188>>. Epub 08 Out 2018. ISSN 1806-9126. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0188>.
- SILVA, A.V.S; ALVES, B.Q; QUEIROZ,D.U. **A importância da prática de orquestra para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos iniciantes ao violoncelo.** *Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, v.1, 2016.
- SILVEIRA, D. C. B. **Um Estudo Exploratório sobre a qualidade motivacional do aluno e a percepção d autoeficácia docente.** *Trabalho de Conclusão de Curso* apresentado ao Departamento de Educação Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012
- SHANSKY, C. **Adult Motivations in Community Orchestra Participation: a Pilot Case Study of the Bergen Philharmonic Orchestra (New Jersey).** *Research and Issues in Music Education* 8, no.1 (September 2010): 1-12. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ894766.pdf> . Acesso em 11 de Janeiro de 2023.
- SHUNK, D.H.; USHER,E.L. **Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation.** In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova York, NY: Routledge, 2011. P.19-35.
- QUINTÉRIO,L; GLOEDEN, E. **A prática individual do músico e a autorregulação da aprendizagem.** *XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Belo Horizonte, 2016.
- TORRES, E.C. **Motivação em Música: a Literatura Brasileira.** In: *ANAIS DO IV SIMPOM*. Rio de Janeiro: SIMPOM/UNIRIO, 2016. p. 1237-1246.
- VASCONCELOS, M. C. S. **Processos autorregulatórios e aprendizagem de prática e memorização em orquestras infanto-juvenis.** 224f. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- VELOSO, F.D. **Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista.** 184f. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- ZIMMERMAN,B.J; SCHUNK D.H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.** Nova York, NY: Routledge, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO AUTOEFICÁCIA

1. Gênero:

Masculino  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_ anos.

3. Há quanto tempo estuda seu instrumento: \_\_\_\_\_

4. Toca algum outro instrumento musical?

Não  Sim.

Qual? \_\_\_\_\_

5. Por que decidiu aprender a tocar seu instrumento? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

Porque assisti uma apresentação de uma orquestra e fiquei interessado

Porque eu gosto de música

Porque meus pais queriam que eu aprendesse

Porque meus amigos iriam achar legal

Porque queria aprender novas habilidades

Na verdade não sei dizer porquê

Porque gostaria de fazer novas amizades

Porque é importante para mim

Porque eu gosto do som desse instrumento

Porque é emocionante

Porque meus amigos também tocam algum instrumento

Porque queria tocar em orquestra

Para cultivar a música como hobby/passatempo

Outro motivo: \_\_\_\_\_

6. Você gosta de participar dos ensaios da orquestra?

Sim  Não  Mais ou menos

7. Você gosta das músicas que estão tocando na orquestra?

Sim  Não  Mais ou menos

8. Mesmo quando uma música parece difícil, você acredita que se estudar e se dedicar bastante, vai conseguir tocá-la um dia?

Sim  Não  Mais ou menos

9. Quando você consegue concluir o estudo de uma música e percebe que está tocando bem, você se sente confiante em suas capacidades para tocar na orquestra?

Sim  Não  Às vezes

10. Quando você consegue tocar um trecho de música que exige maior estudo e habilidades, você se sente mais motivado a continuar tocando na orquestra?

Sim  Não  Às vezes

11. E quando você não está conseguindo tocar algum trecho, sente vontade de desistir dos ensaios da orquestra?

Sim  Não  Às vezes

12. Se você olha um colega tocando bem a sua parte na obra, isso lhe motiva a querer estudar mais a sua parte?

Sim  Não  Não sei

13. Você acredita que ver vídeos da obra que está estudando lhe incentiva a estudar mais?

Sim  Não  Não sei

14. Se você vê um colega que não está conseguindo tocar um trecho que você já sabe, você sente vontade de ajudá-lo, de mostrar pra ele como se faz?

Sim  Não  Não sei

15. Se um colega elogiar o jeito que você está tocando, você acha que pode se sentir mais confiante nas suas habilidades como músico?

Sim  Não  Mais ou menos

16. Se o maestro elogiar o jeito que você está tocando, você acha que pode se sentir mais confiante nas suas habilidades de músico?

Sim  Não  Mais ou menos

17. Se você receber alguma crítica negativa sobre seu desempenho, você acha que pode se sentir menos confiante nas suas habilidades como músico?

Sim  Não  Mais ou menos

18. Você fica nervoso antes de uma apresentação?

Sim  Não  Às vezes

19. Você acha que o fato de ser uma apresentação em conjunto com seus colegas (e não sozinho), pode diminuir o nervosismo?

Sim  Não  Às vezes

20. Se você precisa tocar para seus colegas durante o ensaio da orquestra, para demonstrar algum trecho ou música, você se sente desconfortável/ansioso/nervoso?

Sim  Não  Às vezes

## APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO AUTORREGULAÇÃO

1. Você planeja seu estudo (Por exemplo, elabora um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.):

sempre  quase sempre  de vez em quando  raramente  nunca

Caso tenha escolhido de vez em quando, raramente ou nunca assinale uma ou mais das alternativas abaixo.

Planejo meu estudo de vez em quando, raramente ou nunca porque:

Não acho que um planejamento seja tão importante

Não acho que o planejamento influencie meu desempenho final

Não sei como fazer um plano de estudo

Não gosto/ não tenho tempo

Sei que não vou conseguir cumpri-lo

Quando estou estudando gosto de tocar o que, no momento, eu sinto vontade

Outros motivos que me impedem de planejar meu estudo:

---



---



---

2. Você estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja? (Por exemplo, até o final do semestre estabelece como meta tocar uma determinada obra, aperfeiçoar a leitura à primeira vista, etc.)

sempre  quase sempre  de vez em quando  raramente  nunca

Caso tenha escolhido de vez em quando, raramente ou nunca assinale uma ou mais das alternativas abaixo.

Estabeleço metas de vez em quando, raramente ou nunca porque:

É muito difícil para mim saber exatamente quais metas devo cumprir

No dia-a-dia não consigo supervisionar minhas metas

- Não tenho tempo para isso
- Não acho que seja importante
- Não acho que influenciem o progresso dos meus estudos
- Não gosto
- Sei que não vou conseguir cumpri-las

Outros motivos que me impedem de estabelecer metas

---

---

---

3. Antes de iniciar seu estudo, você para e pensa sobre o que precisa fazer para atingir seus objetivos?

- sempre  quase sempre  de vez em quando  raramente  nunca

4. Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas no ensaio?

- sempre  quase sempre  de vez em quando  raramente  nunca

5. Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por ex., quando estou estudando faço uso do metrônomo para manter o andamento, anoto o dedilhado, etc.). Ao estudar você utiliza estratégias?

- sempre  quase sempre  de vez em quando  raramente  nunca

Preencha o parêntesis com o número que indica o grau de dificuldade que você encontraria, durante seu estudo, se fosse utilizar as estratégias listadas abaixo.

( 1 ) nenhuma dificuldade ( 2 ) pouca dificuldade ( 3 ) alguma dificuldade ( 4 ) muita dificuldade

- Procurar na internet informações sobre meu repertório
- Fazer uma análise prévia da obra que irei estudar
- Fazer uso do metrônomo durante meu estudo
- Dividir a peça em pequenas seções e estudá-las repetidamente

- Fazer um estudo mental e silencioso da obra
- Estudar lentamente e aumentar gradualmente o andamento
- Ao tocar, identificar e corrigir os erros
- Preparar-me para a performance através de ensaio mental (ex. imaginar a presença do público ou imaginar que estou no ensaio da orquestra)
- Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
- Pedir ajuda aos colegas quando tenho alguma dificuldade relacionada à execução do meu repertório
- Estabelecer um horário para praticar diariamente
- Anotar o dedilhado na partitura
- Ouvir gravações
- Realizar sessões de estudo curtas e regulares
- Preparar-me fisicamente através de alongamento

Nas questões seguintes, diante das situações apresentadas, assinale o grau de dificuldade que interprete melhor sua realidade em relação à sua prática ou estudo do instrumento.

Assinale o grau de dificuldade que encontra:

6. Quando precisa estudar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina (por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, etc.):

muita dificuldade  alguma dificuldade  pouca dificuldade  nenhuma dificuldade

7. Quando precisa estudar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem:

muita dificuldade  alguma dificuldade  pouca dificuldade  nenhuma dificuldade

8. Caso precise estudar sentindo-se, por exemplo, cansado, ansioso, estressado ou estar enfrentando outros problemas de saúde:

muita dificuldade  alguma dificuldade  pouca dificuldade  nenhuma dificuldade

9. Quando precisa manter-se disposto para praticar mesmo que não goste do que está estudando.

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

10. Quando precisa estudar mesmo quando existem outras coisas interessantes a fazer.

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

11. Em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do seu plano de ação (por exemplo, problemas familiares, financeiros, etc.).

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

12. Para concentrar-se novamente em seu estudo ao distrair-se por um momento:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

13. Para controlar seus pensamentos enquanto pratica:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

14. Para monitorar ou supervisionar seu estudo enquanto pratica, especialmente se não houver ninguém para dizer quando deve parar ou repetir uma passagem:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

15. Para, após tocar uma peça do seu repertório, identificar precisamente em que necessita melhorar:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

16. Para avaliar como foi sua performance sem feedback externo (de familiares, colegas ou regente):

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

17. Para avaliar o progresso do seu estudo:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

18. Para avaliar precisamente como está atingindo o que o regente espera de você:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

19. Para fazer uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho:

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

20. Para avaliar as causas do seu desempenho (Por ex. as causas do sucesso ou fracasso da sua performance):

( ) muita dificuldade ( ) alguma dificuldade ( ) pouca dificuldade ( ) nenhuma dificuldade

Existem outros desafios ou obstáculos que enfrenta ao estudar que não foram mencionados neste questionário? (Utilize o verso se necessário)

---

---

---

### **APÊNDICE 3. ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Fale sobre a sua formação musical.
- 2) Fale sobre a sua experiência com orquestra.
- 3) Por quê escolheu ingressar na Orquestra Filarmônica da UFPR?
- 4) Para você, quais são os maiores desafios como músico numa orquestra?
- 5) Quais são suas estratégias para superar esses desafios?
- 6) Você possui algum tipo de planejamento em seus estudos de música (repertório do seu instrumento)? E no estudo do repertório da Orquestra?
- 7) Você poderia explicar como é esse planejamento?
- 8) Como você se prepara frente a um repertório com alto grau de dificuldade?
- 9) Fale da sua relação com seus colegas da orquestra.
- 10) Considerando que a Filarmônica é uma orquestra de participação voluntária e composta majoritariamente de estudantes, avalie a motivação dos músicos neste contexto.
- 11) Ao avaliar seu desempenho, você se sente competente com sua participação na orquestra?